

Cristina Margarida Marques Fonseca Martinho
Projecto de Tutorias em meio escolar

Dedicatória

Ao meu Pai

Ao Rui, Manel e Tomás

À minha Mãe, irmão e sobrinho

Agradecimentos

Ao Rui por todo o apoio

À Fátima Silva, Olinda Carvalho e José Brás, colegas e amigos

Ao Professor Doutor Óscar de Sousa

Resumo

O combate ao insucesso e ao desajustamento de uma grande parte de alunos à realidade escolar fazem parte dos maiores desafios que a escola enfrenta nos dias de hoje. Assim sendo, a escola actual, que se deseja para todos, tem de estar receptiva à implementação de modalidades de apoio diversificadas, de modo a responder à crescente heterogeneidade cultural, social e ética dos seus alunos.

O presente trabalho estuda a forma como dois agrupamentos de escolas dão corpo à legislação que regulamenta a figura do tutor nas escolas.

A investigação utiliza como instrumentos de recolha de dados a análise documental e a entrevista semi-estruturada a tutores. Na análise documental, procedeu-se à identificação das referências e dos objectivos concebidos para esta forma de apoio, nos respectivos projectos educativos e regulamentos internos. Nas entrevistas aos tutores, abordam-se as percepções dos professores tutores e dos coordenadores dos projectos dos dois agrupamentos sobre a prática da tutoria, as suas vantagens, dificuldades e formas de implementação nas escolas.

Partindo destes dados, deseja-se dar a conhecer a forma como duas escolas, tendo por base os normativos legais, desenvolvem projectos de tutorias, como resposta às necessidades crescentes de acompanhamento dos alunos.

Palavra-chave: tutoria; tutor; modalidade de apoio, necessidades educativas especiais (NEE).

Abstract

Fighting failure and non- adaptation to school of a large number of students can be considered the main challenge schools have to face today. Therefore, today's school which is intended to be inclusive must be prepared to implement a diversity of support measures in order to meet the increasing cultural, social and ethical differences of students.

The present study analyses the way how two different schools interpret and implement the legislation that regulates the role of a school tutor.

As data survey tools the research uses documental analysis and semi-structured interview to school tutors. In the documental analysis the references and the objectives drawn by the two schools to implement tutoring were identified in the school projects and School Rules of Procedures. In the interviews we aimed to identify the tutors and Project Coordinators' perception about their tutorship practices, advantages, problems and ways of implementation at school.

From the obtained data we aim to report the way how the two schools, based upon legal procedures develop tutoring projects as a solution to the increasing needs of students guidance.

Keywords: tutoring; tutor; support measure; special needs

Índice

Dedicatória	1
Agradecimentos.....	2
Resumo.....	3
Abstract	4
Introdução	6
Capítulo I – Enquadramento teórico.....	8
Capítulo II – Problema.....	47
2.1. Objectivos	48
2.2.1. Tipo de pesquisa.....	49
2.2.2. População/Amostra	49
2.2.3. Instrumentos.....	52
2.2.4. Procedimentos	56
2.5. Apresentação e análise dos dados	57
2.5.1. Análise documental	57
2.5.2. Entrevistas.....	60
Conclusão	74
Bibliografia	79
Referências legislativas	83
ANEXOS	I

Introdução

É em nossa opinião, e considerando o actual contexto social e educativo português, importante reflectir sobre as respostas que a Escola dá à diversidade de alunos que a frequentam, em termos de apoios educativos proclamados pela Reforma do Sistema (com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986) e pela Reforma Curricular (iniciada em 1989 com o Decreto-Lei nº286/89).

Uma escola que se deseja para todos e que se encontra perante os novos desafios do século XXI tem de estar receptiva à implementação de modalidades de apoio diversificadas, de modo a responder à crescente heterogeneidade cultural, social e ética dos seus alunos. Por outro lado, o insucesso e o desajustamento de uma grande parte de alunos à realidade escolar expressos na sua baixa auto estima e na dificuldade de integração social, fá-los caminhar no sentido do abandono escolar.

Como afirma Leite (2001), não podemos continuar a ter crianças e jovens nas nossas escolas desentusiasmados com o que se lhes quer ensinar e com a forma como se lhes ensina, abandonando o sistema escolar e ficando pois com menos oportunidades para a vida futura.

Perante esta realidade, a escola tenta colmatar estas dificuldades recorrendo a uma política de orientação e integração destes alunos através do desenvolvimento de modalidades e estratégias gerais de apoio pedagógico, nas quais se inserem os programas de tutoria (Despacho 178-A/ME/93).

O Decreto Regulamentar nº10/1999 celebra no Artigo 10º a figura do professor tutor dizendo que são: "...professores tutores responsáveis pelo acompanhamento, de forma individualizada, do processo educativo de um grupo de alunos, de preferência ao longo do seu percurso escolar."

Emerge, pela primeira vez expresso num normativo, o perfil do professor tutor, os seus requisitos, bem como as suas competências, estabelecendo-se que, o seu papel é o de estabelecer a ligação entre a Escola e a família

O professor ao ser tutor enriquece a sua tarefa docente, na medida em que a completa, de tal forma que Ramos (2008) considera, a tutoria como algo que é inerente à função docente.

Segundo Martín (2008), deve-se valorizar a figura do tutor, concedendo-lhe

mais tempo para desempenhar as suas funções. Acresce a necessidade de promover a formação de tutores, bem como a de criar condições para que se realize entre eles um trabalho de natureza colaborativa. Verifica-se no entanto que as escolas têm feito diferentes interpretações desta forma de apoio, pelo que considerámos oportuno reflectir sobre a acção tutorial na realidade educativa portuguesa, analisando projectos de duas escolas diferentes.

De acordo com Lázaro (1989), o plano de acção tutorial, apresenta quatro fases, a saber:

- 1ª Fase: Planificação: finalidades, objectivos e recursos.
- 2ª Fase: Programação: prazo, tempos e actividades.
- 3ª Fase: Realização de actividades: análises, métodos e instrumentos.
- 4ª Fase: Controlo e avaliação: instrumentos, feedback.

São estas, segundo Lázaro (1989), as fases de elaboração do Plano de Acção Tutorial e o quadro teórico escolhido para este trabalho de investigação.

Para alcançarmos os objectivos a que nos propusemos, importa desenvolver um quadro teórico no domínio da tutoria, enquanto modalidade de apoio educativo e da escola do século XXI, bem como das metodologias de investigação.

Por motivos organizativos compomos o texto da seguinte forma: uma primeira parte na qual elaborámos o quadro teórico de referência e uma segunda parte em que desenvolvemos o trabalho empírico.

A finalizar, e tendo em consideração os propósitos iniciais, o quadro teórico de referência, os dados recolhidos no trabalho empírico e a sua análise, tecemos algumas reflexões e considerações finais sobre a forma como as escolas orientam esta modalidade de apoio em tutoria, com o desejo de estarmos a contribuir para elevar a qualidade do processo educativo melhorando as condições de aprendizagem e aperfeiçoamento de valores, atitudes e hábitos que concorram para o desenvolvimento dos jovens de uma forma integral.

Capítulo I – Enquadramento teórico

A contextualização do estudo em foco exige que retrocedamos ao aparecimento da Escola de massas, da época pós – industrial, conscientes de que esta trouxe à escola uma população muito heterogénea, com características muito diferentes das que estavam presentes no grupo sociocultural para o qual esta tinha sido pensada há alguns anos atrás.

Essa população continua a diversificar-se com a chegada de um número elevado de alunos, oriundos de outros países e de outras etnias, uma vez que, também Portugal passou a ser um país de imigração. A escola deixou de ser exclusiva de um determinado grupo social, para passar a receber toda esta diversidade, mantendo-se intransigente e fiel ao modelo tradicional.

Segundo Leite (2002b, p. 296), “a expansão da escolaridade e o alargamento do período definido para uma frequência obrigatória têm levado à Escola alunos de classes sociais que outrora não a conheciam, nem eram por ela reconhecidos”.

De acordo com Cortesão (2000), o aumento da escolaridade obrigatória tem trazido consigo uma variedade crescente de alunos oriundos de diferentes classes sociais de diferentes zonas do país.

Esta modificação da população escolar fez com que as regras de comportamento, os valores presentes, as aprendizagens exigidas, o sistema de avaliação e as hierarquias no sistema educativo se encontrassem desfasadas. Muitos destes novos alunos que frequentam a escola têm outras vivências, outros conhecimentos, outros interesses, outras formas de estar na vida.

Estas diferenças causam mal-estar, “parece ser de prever que aumentará cada vez mais enquanto se mantiver, ou até se acentuar, este fosso entre as características, interesses e saberes dos alunos que chegam à escola e aquilo que professores e instituição escolar oferecem e exigem, em última análise, ao submeter-se a um determinado projecto de modelo de desenvolvimento” (Cortesão, 2000, p. 20).

A escola representa, para muitos, uma promessa mal cumprida ou um lugar de regras pouco legitimadas aos olhos dos que a frequentam, gerando dificuldades e tensões.

Segundo Cortesão (2000) torna-se inquietante o facto de este facto estar a acontecer num sistema educativo onde ainda persistem formas mais ou menos acentuadas de rejeição da diferença.

Torna-se imperativo que “os próprios sistemas educativos não conduzam, por si mesmos, a situações de exclusão” (UNESCO, 1994, p.48), para isso é necessário diversificar os sistemas de ensino.

Os princípios expressos no Relatório da Unesco para a educação no séc.XXI (Delors, 1996) destacam como pilares da educação: 1) o “aprender a conhecer” – no sentido da aquisição de instrumentos de compreensão de um mundo que está em permanente transformação, 2) o “aprender a fazer” – permitindo actuar sobre o meio envolvente, 3) o “aprender a viver juntos/aprender a conviver com os outros” – no sentido de cooperar com os outros para os descobrir e descobrir-se a si próprio, 4) o “aprender a ser” – como forma de integrar e assimilar as aprendizagens anteriores. Este relatório destaca a dimensão “aprender a ser”, dando ênfase à necessidade de se aprender a viver numa sociedade multicultural, fazendo da diversidade uma fonte de enriquecimento.

Um regime de coacção circunscreveu a nossa escola e os nossos alunos ao individualismo, mas como intenção implica eficiência, a aprendizagem resulta melhor quando: “...uma criança que é naturalmente social e um docente competente, que a estimule e lhe guie a determinação, podemos esperar o tipo de aprendizagem a que chamamos formação do carácter” (Kilpatrick, 2007,p.29).

Os sistemas tradicionais de educação foram obrigados a mudar, fundamentando desta forma, e na sequência das exigências de uma nova população escolar sedimentado num modelo de Escola Inclusiva, que encara a diversidade não como um entrave, mas como fonte enriquecedora e recurso fundamental na construção da Escola verdadeiramente multi e inter cultural.

Actualmente, “confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade, um factor positivo de compreensão mútua, entre indivíduos e grupos humanos” (UNESCO, 1994, p.45).

Neste sentido, caminhamos para uma “escola inclusiva” (UNESCO, 1994, p.17), capaz de desenvolver programas educativos diferenciados, susceptíveis de promover uma formação bem sucedida para todos, independentemente das suas competências físicas, cognitivas, afectivas – emocionais e relacionais ou da sua proveniência sócio – cultural.

A Conferência de Salamanca – World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, 1994 permitiu definir como estratégia principal a educação inclusiva, acordando-se que a evolução dos Sistemas educativos, nomeadamente no que reporta à resposta educativa a necessidades individuais de crianças ou jovens,

assume-se como dirigida à totalidade dos alunos.

Deste desígnio resulta que a escola arroga como princípios, de acordo com Morgado (2003), segundo García (1996) e Salend (2001):

- considerar a totalidade dos alunos;
- considerar e respeitar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos;
- acolher e gerir a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos.

Este entendimento estabelece a necessidade da reestruturação das escolas de maneira a dar resposta às necessidades de todos os alunos, assumindo-se que aumentar a qualidade para todos envolve também os alunos que apresentam maior nível de dificuldade (Ainscow, 1999 in Morgado, 2003).

A “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994) no ponto 2 refere-se à escola inclusiva dizendo: “As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...)”

Podemos dizer que a educação inclusiva tem o compromisso de fazer qualquer coisa que seja necessária para proporcionar a cada aluno da comunidade o direito inalienável de pertença a um grupo, não sendo de modo nenhum excluído (González, 2003, p.59 segundo Fergusson, 1995; Fuch e Fuch, 1994).

Se o objectivo fundamental da escola inclusiva é garantir uma educação para todos, torna-se óbvio que temos que atender à sua diversidade, às necessidades educativas apresentadas por uma população escolar heterogénea e diversificada (Ramos, 2008). Tudo isto implica uma transformação na prática docente, em que a orientação será o aspecto essencial do processo educativo.

Numa educação para todos, em que se verifique o respeito pelo grau de diversidade existente, a acção tutorial deve ser partilhada pelo professor tutor e os restantes docentes. Citando Ramos (2008, p.32): “o conceito moderno de educação entende a actividade docente como mais do que mera instrução, que adquire uma dimensão verdadeiramente orientadora e, conseqüentemente, educativa em todo o processo de desenvolvimento das competências do aluno”.

As propostas pedagógicas são elaboradas tendo em consideração a diversidade e o acesso de todos os alunos, obedecendo a métodos que têm em conta os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, que favoreçam a capacidade de aprender por si mesmo e promovam o trabalho em equipa. Com estes pressupostos a tutoria alcança um notável relevo a nível da orientação educativa, psico-pedagógico e profissional, constituindo-se indispensável, bem como todo o sistema de recursos que compreende, numa escola que se quer inclusiva (Ramos, 2008).

Estas novas realidades conduziram ao aparecimento de orientações no sentido de procurar dar aos diferentes grupos de alunos, situações de ensino- aprendizagem, mais adequadas à diferença.

Recorrendo a Leite (2002a) uma escola que se deseja para todos tem de questionar a sua organização e a formação que oferece, de modo a responder com qualidade aos seu clientes actuais, e que são forçosamente diferentes daqueles que a procuravam quando ela se destinava apenas a uma determinada elite.

De acordo com Arnáiz (1999), o modelo de mudança que as escolas inclusivas proporcionam constitui um processo de inovação educativa, no qual a reconstrução da escola se faz com a participação democrática de todos os membros da comunidade educativa: pais, professores e alunos.

A construção de uma escola democrática conduz-nos segundo González (2003) à criação de uma escola para todos, na qual não será necessário segregar nem integrar mas apenas fornecer os apoios necessários para que todos os alunos possam realizar o seu papel como cidadãos.

González (2003), segundo Biklen, Freguson e Ford (1989), apresenta como estratégia para alcançar uma escola que seja de todos, de acordo com o esquema conceptual da educação inclusiva, a necessidade de existir uma coordenação da rede de apoio a nível individual.

A finalidade das escolas inclusivas centra-se, segundo Arnáiz e Ortiz (1997), secundado por González (2003), em criar um sistema educativo que possa fazer frente às necessidades dos alunos. (...) aumentando a igualdade de oportunidades como meio de conseguir uma melhoria educativa.

Neste sentido, Susan Stainback e William Stainback (1992), segundo González (2003), afirmam que os apoios não deverão ser organizados em classes especiais mas, sim, através de trabalho comum entre todos os docentes, a partir do qual se estabelece um conjunto de actividades correspondentes ao currículo geral, adaptando-

o às necessidades e capacidades de todos e de cada aluno.

São ainda estes autores que consideram uma escola inclusiva como sendo aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema, comprometendo-se em garantir programas educativos adequados às suas capacidades e apoios em função das suas necessidades.

González (2003), citando Molina (1996), aconselha que devemos ter cuidado na utilização do conceito de educação inclusiva, considerando mais adequado o termo educação interactiva.

Secundando Leite (1996), não podemos continuar a ter crianças e jovens nas nossas escolas desentusiasmados com o que se lhes quer ensinar e com a forma como se lhes ensina, abandonando o sistema escolar e ficando pois com menos oportunidades para a vida futura. Ainda segundo Leite (2002a, p.52):

“uma escola *para todos* é aquela que reconhece a diversidade e, por isso, se organiza em torno de uma diferenciação pedagógica que permite a cada um aprender e crescer, partilhando com os outros as suas experiências e deles recebendo elementos para o seu desenvolvimento”.

Será mais fácil alterar as práticas pedagógicas dos professores do que a cultura da escola, por isso e de acordo com Perrenoud (2000) é importante que a escola crie novos dispositivos pedagógicos que lhe permitam a apropriação do saber, valorizando a interação e as experiências culturais.

O princípio do direito à igualdade de oportunidades implica, para além de uma prática pedagógica meticulosa, uma valorização da cultura de cada aluno. Os professores são cada vez mais desafiados a envolverem-se em projectos que respondam às especificidades dos alunos.

Leite (2002a), segundo Perrenoud (1991) salienta a necessidade de encontrar formas eficazes de ajudar alunos em dificuldades, tendo consciência de que as situações de resistência de alguns alunos estão muitas vezes na base de soluções mais inovadoras.

Reproduzindo Leite (2002b, p.354), segundo Leite (1996, p.9), “se queremos uma escola para todos e não apenas para o cliente ideal, temos de aceitar o desafio de prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, para que se criem condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros”.

Espera-se que a educação escolar “incorpore e mobilize saberes e recursos que façam da escola uma instituição de vivência e de aprendizagem das culturas e da

democracia e, consequentemente, que a tornem um espaço propiciador do sucesso educativo para todas as crianças e jovens” (Leite, 2001,p.12).

As práticas promotoras do sucesso educativo procuram assim, “desencadear nos docentes em formação, uma permanente atitude indagadora, reflexiva e crítica da sua própria actuação, bem como das propostas educativas e da organização e funcionamento das instituições educativas em que se movimentam” (Cortesão, 2000, p.50).

O desenvolvimento e a formação do professor, tal como defende Nóvoa (1992) “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante “investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (p. 25).

Um desempenho profissional de qualidade exige que a formação se desenvolva de modo continuado, com recurso a todos os saberes, técnicas e experiências, permitindo ao professor que construa a sua própria teoria e prática educacional (Saraiva, 2001), o que permitirá um verdadeiro desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional é um processo dinâmico, contínuo e reflexivo, onde a teoria e prática interagem entre si de forma dialéctica. Nele, o professor é a peça chave, quer através da sua mobilização e envolvimento pessoal, quer na reflexão em torno da sua prática, quer na selecção e escolha dos momentos, acções e projectos a realizar, individual ou colaborativamente. (Saraiva, 2001, p. 45).

A prática docente não deve ser assumida como uma praxis fragmentada e redutora, mas deve ser concebida como uma actividade integradora, capaz de estabelecer rupturas com o “saber molecular, feito de peças isoladas” (Nóvoa, 1992, p. 91), tido como certo e exacto. É necessário que o professor vá ao encontro do aluno, ajudando-o a construir o conhecimento em articulação com a acção e que integre o seu próprio eu pessoal e profissional na sua prática.

Segundo Leite (2002a), são conhecidas algumas soluções da responsabilidade de equipas de professores que constituem verdadeiras inovações em termos da acção dos docentes no desenvolvimento de projectos.

O trabalho por projectos apresenta-se como uma tentativa de responder a alguns desses problemas, não podendo no entanto, ser encarado como a solução

para todas as questões com que a escola se depara. Para que o trabalho por projecto ofereça resultados positivos é necessário que vá ao encontro dos interesses dos alunos e que mobilize diferentes áreas do saber.

O início do século XX caracterizou-se por um conjunto de ideias progressistas e reformadoras na área da educação. As escolas foram olhadas como sinónimo de regeneração política e social da nação. Imbuídas de espírito Freudiano, a criança passou a estar no centro do processo de aprendizagem, privilegiando-se as actividades em torno do interesse do aluno. Kilpatrick formulou um novo conceito curricular que entendia a educação “como vida em si e não como uma mera preparação para a vida futura”. Esta nova concepção curricular baseava-se na reconstrução contínua das experiências das crianças, com particular ênfase na actividade por objectivos.

No artigo “O método de Projecto”, Kilpatrick defende os princípios de uma educação pela acção, em que “a Escola deve ser a própria vida”, o caminho para uma vida meritória, onde o conhecimento se constrói de forma dialógica pela utilidade que se lhe reconhece “a educação fundamentada no acto intencional prepara melhor para a vida, ao mesmo tempo que constitui a própria vida meritória” (p.16).

Trata-se, em simultâneo, de um convite à reflexão individual e colectiva sobre os desafios da Educação que se colocavam aos docentes no início do século XX, que nos parecem ainda hoje actuais quanto ao seu teor: Que Escola temos... Que Escola queremos? Que práticas? Que atitudes? Com que efeitos?

É no seio deste mundo, em permanente evolução que cada vez mais o indivíduo necessita de estar apetrechado de ferramentas para a resolução de problemas imediatos que lhe surgem ou venham a surgir. Kilpatrick enquadra-se nesta nova geração em que se torna imperativo repensar um novo modelo de Educação, capaz de se ajustar a estas vicissitudes.

Assim, e face ao exposto, apresentam-se-nos dois modelos de Educação tipificados:

a)- A “Escola tradicional”, amplamente anti-democrática, assumindo-se como instrumento básico de inculcação dos valores dominantes, veiculadora de uma educação bancária, direccionada para a construção do intelecto, com recurso à memorização e armazenamento de informação.

Trata-se de uma educação mecanicista que cria indivíduos acríticos, uniformizados e, sobretudo meros executores de directrizes pré-determinadas

“ De igual modo, é verdade que o acto intencional não é a unidade de vida do servo ou do escravo. Estes pobres infelizes devem, no interesse do sistema dominante, ser habituados a agir com um mínimo de intenção pessoal e um máximo de aceitação servil dos objectivos dos outros. Em assuntos importantes apenas obedecem a planos superiormente atribuídos e executam-nos de acordo com directivas predeterminadas” (p.15).

Constrói-se um conhecimento por objectivos, fragmentado, constituído por “caixinhas”, em que a Escola se torna um instrumento de eficiência social - a criança é preparada para o desempenho de funções que exercerá futuramente; a educação surge deste modo como um processo extrínseco, pautado pela coacção, que esvanece e perde o seu significado, uma vez que na maioria dos casos as tarefas não se centram nos aprendizes, ocasionando a falta de motivação ou “pendores” de realização insatisfatórios, conducentes ao subsequente insucesso e insatisfação pessoal.

b)- Kilpatrick contrapõe o modelo anterior, procurando promover através da Escola Nova ou Progressista, uma nova metodologia que apela à aplicação do Método de Projecto ao processo educativo, solução para o problema anterior.

Pretende clarificar desta forma o conceito de projecto, explicitando a sua utilidade na pedagogia, definindo-o como um acto intencional com objectivos bem clarificados.

O projecto consiste assim, numa actividade intencional, centrada numa pedagogia dinâmica em torno da actividade dos alunos, valorizando as suas experiências individuais, partindo delas através da reconstrução contínua do currículo.

À aprendizagem deve presidir uma forte motivação intrínseca intencional, capaz de gerar o alcance de determinadas metas que proliferam no seu sucesso e enriquecimento vivencial

“De resto, se o acto intencional assim faz da educação vida, poderíamos nós, antecipando-nos no raciocínio, esperar encontrar uma melhor preparação para a vida futura do que praticar vivendo agora? Há muito que ouvimos dizer que “É fazendo que se aprende a fazer” e há muita sensatez nesse adágio. Se a vida meritória de amanhã consiste em actos intencionais bem escolhidos, que preparação para essa altura poderia ser mais promissora do que a de praticar agora, sob uma judiciosa orientação, formando e concretizando objectivos meritórios?” (p.16).

Referencia e valoriza neste âmbito, as diferentes etapas inerentes à concretização do projecto: a intencionalidade, planificação, organização, concretização e avaliação, mediante a responsabilização dos alunos pelos seus actos.

São estas vivências que oferecem aos alunos a capacidade de executar e apreender conhecimentos diversificados, que os fazem agir pela via da satisfação, trazida pelos êxitos, fixando forte e rapidamente as associações que conduziram ao sucesso.

Estes projectos viabilizam experiências de carácter individual ou colectivo, permitindo a aquisição de competências cognitivas, sociais e morais, promotoras da sua inserção em sociedade.

Ao professor, compete assumir-se como orientador e facilitador destas aprendizagens, auxiliando-os na tomada de decisões conscientes, reflexivas e críticas, características de uma sociedade democrática, pluralística, citando Kilpatrick " Guiar o aluno nos seus interesses e realizações presentes para outros interesses e realizações maiores e exigidos pela vida social mais vasta do mundo dos mais velhos é o especial dever e a oportunidade do professor" (p.22).

Tendo como princípio as metodologias anunciadas por Dewey e Kilpatrick, entre outros – que relacionaram o ensino com as experiências e interesses dos alunos – a ideia de projecto em educação é, no entanto uma prática nova.

A pedagogia de projecto tem vindo deste modo, a incrementar uma nova forma de trabalho que se estende à realidade das escolas portuguesas, visíveis numa quantidade significativa de iniciativas, actividades e programas de acção que se anunciam sob a denominação de micro e macro projectos. Aqui se incluem os vários projectos pedagógicos - situados ao nível de escola, turma ou disciplina ou interdisciplinares, contemplados no Projecto Educativo de Escola.

É uma prática, relativamente recente, as escolas criarem e desenvolverem projectos educativos próprios, característica antagónica dum Sistema Educativo, marcadamente centralizador. A ideia de *projecto educativo* surge na legislação escolar portuguesa com o Decreto-lei nº43/89, que regulamenta a autonomia das escolas e, é posteriormente referido no decreto-lei nº172/91. No entanto, é apenas em 1997 que surge prevista a constituição de agrupamentos de escolas com projectos educativos próprios (Despacho Normativo nº27/97 relativo à gestão e autonomia das escolas).

Sendo o projecto educativo “uma imagem antecipada do caminho a seguir para intervir positivamente numa dada realidade, ele deve expressar a intenção do que se deseja e deve, também, conceber-se em torno de um plano que clarifique modos de operacionalização dessas intenções” de acordo com Leite (2001,p.13).

Leite, citando Rogiers (1997) fala de quatro dimensões de organização do projecto educativo: projecto enquanto intenção; projecto enquanto planificação da acção; projecto enquanto processo de realização da acção; projecto produto, relativo aos efeitos gerados por essas acções.

O Projecto Curricular de Escola, entendido como meio de autonomia da escola, estabelece estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, adequado à realidade de cada escola devendo, por sua vez, ser abordado no contexto de cada turma, num Projecto Curricular de Turma.

Reforçando este conceito Leite (2001, p.16), reproduzindo Roldão (1999, p.44) concebe o projecto curricular como “a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integrem o currículo para os alunos concretos daquele contexto”.

Relativamente ao Projecto Curricular de Turma, este é feito para corresponder às especificidades da turma, permitindo uma articulação horizontal e vertical entre os conteúdos que serão trabalhados em cada área disciplinar, sendo de acordo com Leite (2002a), “ao nível do projecto curricular de turma que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos diversos professores dessa turma”.

No prosseguimento dos novos paradigmas emergentes, a Escola, perante a sua multiculturalidade, necessita de criar campos de acção centrados em torno do sujeito/aluno, enquanto unidade complexa, tornando-se fundamental olhar de forma atenta e crítica sobre todas estas condicionantes.

Estas preocupações aparecem expressas, pela primeira vez, na Lei de Bases do Sistema Educativo, n.º 46/86, de 14 de Outubro, com o alargamento a nove anos da escolaridade obrigatória gratuita, bem como, com a definição dum conjunto de apoios e complementos educativos, visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.

Este documento surge num contexto temporal intensamente assinalado pela falência de um sistema educativo em fazer cumprir a escolaridade obrigatória de seis anos, bem como pelo insucesso dos alunos no seu desempenho escolar.

Uma análise das estatísticas do Censos de 1981 indica que 20,3% da população do continente era analfabeta e que 20,8% sabia apenas ler e escrever, não tendo, no entanto, a escolaridade básica obrigatória de 6 ou 4 anos. Resultados idênticos foram obtidos num estudo realizado em 1987 (Portugal. Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Gabinete de Estratégia e Planeamento, 1988) no âmbito das actividades desenvolvidas pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), que aponta o abandono da escola e o insucesso escolar como pontos frágeis do sistema educativo.

Os princípios de uma sociedade democratizante que caracterizam a Lei de Bases do Sistema Educativo são os mesmos que prevalecem em compromissos internacionais, como o caso do princípio da igualdade face à educação escolar, aprovado no âmbito da ONU (Organização das Nações Unidas), na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, e que continua hoje em dia actual.

Também no projecto de reforma do sistema escolar anunciado por Veiga Simão, em 1970, se defendia como princípios básicos a expansão da escolaridade e a garantia de igualdade de oportunidades. Esta vontade seria no entanto adiada até à constituição de uma sociedade democrata, em 25 de Abril de 1974.

Somente em 1986, na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, começou a ser estudado um conjunto de medidas que se traduziram, em 1989, numa ampla reforma do ensino básico e secundário.

O contexto político, nomeadamente devido à entrada de Portugal na CEE (Comunidade Económica Europeia) e o anseio de resolver os fracassos do sistema escolar, era particularmente propício à introdução de grandes mudanças no sistema educativo, o que surge reflectido no diploma que determinou a reforma curricular (Decreto-Lei nº286/89).

Os aspectos prioritários de intervenção na área da educação, segundo esta reforma, são: 1) a universalização do acesso à educação e o combate ao abandono escolar precoce; 2) a promoção da qualidade do ensino, através da regeneração

pedagógica de conteúdos, métodos e meios educativos; 3) a promoção do sucesso educativo.

De entre os objectivos prioritários formulados destaca-se o combate ao insucesso escolar, nomeadamente o resultante do abandono escolar antes da conclusão da escolaridade obrigatória. Neste sentido, reforçaram-se as estruturas de apoio educativo, tendo como objectivo equilibrar a diversidade de ritmos e capacidades dos alunos.

Uma observação do Decreto-Lei nº286/89 – que estabelece os planos curriculares de reforma do ensino básico e secundário – permite constatar uma vontade clara de promover o sucesso educativo de todos os alunos, reconhecendo a existência de ritmos de aprendizagem diferenciados e a necessidade de desenvolver sistemas de apoio e complemento educativos. É sugerido: “visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativos, devem os órgãos próprios das escolas instituir actividades e medidas de apoio educativo, sempre que as mesmas se revelarem necessárias” (ponto 61 do Despacho Normativo nº 98-A/92); “as medidas de apoio educativo traduzem-se na implementação de planos de acção ou programas, compreendendo conteúdos e processos pedagógicos adequados...” (*ibidem*, ponto 64).

A reforma educativa implicou a reorganização da administração educacional, uma gestão demasiado centralizada, transferindo poderes de decisão para os planos regional e local.

Entre os factores de mudança da administração educacional inclui-se, como factor preponderante, o reforço da autonomia da escola, a qual decorre da Lei de Bases do Sistema Educativo e é concretizada na elaboração de um projecto educativo próprio.

A escola deve assumir-se como promotora de uma cultura de colaboração, expressa na partilha de objectivos, apresentando, por isso, uma liderança capaz de promover uma gestão democrática e participativa. Para concretizar esta gestão, a escola deve deter, para além da capacidade organizativa, capacidade financeira para planificar actividades de desenvolvimento profissional consonantes com as necessidades do seu Projecto Educativo e Curricular. Estes projectos devem ser o suporte para a construção de uma verdadeira autonomia da escola que lhe permita gerir os recursos humanos e o currículo.

O Despacho Normativo 98-A/92 aprova um novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, no qual sobressai um conjunto de dispositivos que visam contribuir para o sucesso educativo dos alunos e para a qualidade do sistema educativo.

O Despacho nº 178-A/ME/93 clarifica o conceito de apoio pedagógico e enuncia as modalidades e as estratégias de apoio aos alunos. Além disso, estabelece os poderes e as responsabilidades dos órgãos das escolas e da administração do sistema educativo, determinando os recursos e os meios necessários e possíveis para uma educação de qualidade.

De acordo com o ponto seis do CAPÍTULO II do referido despacho define-se apoio pedagógico como “o conjunto das estratégias e actividades concebidas e realizadas na escola no âmbito curricular e extracurricular, incluindo aquelas que são desenvolvidas no seu exterior, que contribuam para que os alunos adquiram os conhecimentos e as competências e desenvolvam as capacidades, atitudes e valores consagrados nos currículos em vigor”.

Esta definição inclui “programas específicos no âmbito das disciplinas ou áreas disciplinares, actividades apoio pedagógico acrescido, programas de natureza interdisciplinar ou transdisciplinar, programas ou currículos alternativos, actividades de orientação educativa, actividades de complemento curricular, bem como qualquer programa, medida e organização pedagógica que os órgãos da escola entendam útil para possibilitar o sucesso educativo”.

De acordo com Correia (2003), podemos “definir apoio educativo como sendo o conjunto de intervenções prescritas pelas planificações” e ainda “destinadas a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características”. Por esse facto o papel dos apoios educativos é basilar, numa escola que se pretende que seja inclusiva, pois possibilita atingir os objectivos propostos pelas planificações individuais.

De entre as várias modalidades e estratégias gerais de apoio pedagógico surgem os programas de tutoria “para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno” (ponto oito do capítulo III do Despacho nº 178-A/ME/93).

Através da regulamentação da Lei de Bases do Sistema Educativo, designadamente, pelo Decreto -Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro, foi assumida a relação entre o projecto de universalizar o ensino básico e de fazer cumprir a escolaridade obrigatória de nove anos, assegurando a sua gratuitidade, e a prestação dos necessários apoios socioeducativos.

A regulamentação conjunta da gratuitidade da escolaridade obrigatória e dos apoios e complementos educativos previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo

propunha-se justamente reforçar as condições para que fosse cumprido o objectivo de que todos os cidadãos pudessem completar com sucesso o ensino básico, entendido como patamar mínimo de escolaridade.

Cada vez mais a Escola, ao assumir um novo mandato social perante uma população estudantil diversificada, introduz modelos de apoio diversificados, designadamente sistemas de tutoria.

Ao procurar no dicionário o significado das palavras tutoria e tutor aparece-nos respectivamente:

“cargo ou autoridade de tutor; tutela; protecção”

“indivíduo a quem é confiada a tutela de menores ou interditos; protector.”

A etimologia da palavra tutor remete-nos para o indivíduo legalmente encarregado de ser protector e defensor de outrem, num âmbito claramente judicial. Por outro lado, e numa perspectiva educacional, o termo mentor, designa a pessoa que ensina ou aconselha.

Deste modo, Tutoria/tutor assume diferentes significados, consoante o contexto em que está a ser abordado.

Lázaro e Asensi (1989) definem tutor como alguém que realiza uma actividade inerente à função de professor, individualmente ou com um conjunto de alunos, com o propósito de facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Acresce que todo o professor é um tutor, na medida em que a relação pessoal e a empatia que caracterizam a atitude do tutor devem fazer parte de todos os professores.

O professor tutor, ao contactar com o aluno, enriquece a sua tarefa docente, na medida em que a completa. Ramo (2008) considera, a tutoria como algo que é inerente à função docente.

Esta afirmação traduz um novo conceito de educação que tem como princípio basilar a relação professor-aluno, na qual o docente não se limita à mera transmissão de conhecimentos, considerando o aluno numa perspectiva global.

O professor tem de assumir diferentes funções, para além do desempenho da sua função de base, que é a docência.

As necessidades da escola de hoje exigem um novo perfil de docente (Ramos, 2008, p.287). Deste modo, tal como refere Hargreaves, citado por Ramos (...) Se o mundo está em mudança, o trabalho dos professores tem também de mudar. (2005,

p.287).

O que é exigido hoje em dia ao professor vai muito para além da sua área disciplinar específica e engloba, por exemplo, a compreensão leitora, a expressão oral e escrita, a comunicação audiovisual, as tecnologias da informação e a educação para os valores.

De acordo com Ramos (2008) a noção de Álvarez y Bisquerra (1996) de tutoria, é actual e completa definindo-a como uma acção sistemática e específica, concretizada num determinado momento e espaço (horário semanal e lugar onde decorre), durante a qual o aluno recebe uma atenção particular, podendo ser individual ou em grupo.

Na definição acima apresentada estão presentes os elementos básicos que caracterizam a tutoria: acção sistemática, plano de actuação, concretização no tempo e no espaço e ajuda personalizada. A acção decorrente da tutoria permite o desenvolvimento da identidade do aluno e a edificação de um sistema de valores.

Regressando ao conceito de tutor, Azevedo e Nascimento (2007, p.100) sublinham: “encaramos a figura de tutor como alguém que é capaz de potenciar o projecto e sentido de vida daquele que acolhe, contribuindo para que todas as suas potencialidades sejam despertas e estimuladas”.

De acordo com Azevedo e Nascimento, o modelo de tutoria que se procura reflecte, assim, uma opção estratégica de compromisso epistemológico, ético, social e pedagógico relativo ao projecto de vida da pessoa. Esta forma de tutoria, assente no saber construído ao longo do tempo, na e pela acção/reflexão (Schon, 1988, segundo Alarcão, 1996), reproduz o acto de cuidar, acompanhar, estimular, desenvolver, ajudar. A formação tutorizada de aprendizagem na prática é de acordo com Schon (1992) o desenvolvimento de uma competência que, partindo de uma reflexão na acção e sobre a acção, prepara o professor para a sua função educativa.

Segundo Schön (1992) pode distinguir-se três tipos de reflexão: reflexão na acção, reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção. A reflexão na acção pode considerar-se o primeiro espaço de confrontação empírica com as situações problemáticas (Gómez,1992) permitindo-lhe actuar de forma mais consentânea e ao mesmo tempo adquirir elementos que permitem construir novas teorias, esquemas e conceitos e desenvolver o conhecimento do processo dialéctico da aprendizagem.

A reflexão sobre a acção refere-se ao processo de pensamento que ocorre à *posteriori*, e que de forma retrospectiva se centra nas características e processos da sua própria acção. Este tipo de reflexão realizado após todos os condicionamentos da

situação prática permite reflectir sobre as estratégias e procedimentos utilizados na resolução de um problema, no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática (Gómez,1992). Ao reflectir paramos e pensamos sobre aquilo que fizemos ou fazemos e procuramos semelhanças ou diferenças entre o experienciado e o que foi anteriormente apreendido, de modo a identificar princípios e modelos, a seleccionar percursos capazes de expressar os nossos conceitos, elaborar modelos explicativos da nossa acção e decidir sobre os caminhos a percorrer.

A reflexão sobre a acção permite ao professor desenvolver a aprendizagem sobre as formas através das quais estrutura os problemas, procedendo a uma análise crítica sobre a transformação que faz dos conteúdos. Desta forma, o professor torna-se crítico e consciente das alternativas que possui e que melhor se adaptam à estruturação da realidade da sua prática, o que caracteriza a reflexão sobre a reflexão na acção.

Também Baudrit (2007) expressa claramente que a tutoria leva a que se opere uma ruptura com o funcionamento didáctico tradicional centrado no professor, ao individualizar mais o ensino-aprendizagem, ao facilitar o trabalho do aluno, ao ter em conta as dificuldades de uns e de outros.

Para Lázaro (1989) o tutor é um professor especializado em processos de orientação que recebe assistência ou colabora com outros profissionais (psicólogo, professor, médico...) para ajudar o aluno no seu desenvolvimento pessoal. A orientação apresenta-se como sendo a tarefa principal do tutor.

Martín, (2008) considera “ tutor...é o principal responsável pela formação integral dos alunos”.

É também Martín, (2008) que defende a ideia de que se deve valorizar a figura do tutor, concedendo-lhe mais tempo para desempenhar as suas funções. Refere ainda a necessidade de promover a formação de tutores, bem como a de criar condições para que se realize entre eles um trabalho de natureza colaborativa.

No entanto, para Roldão (2007), trabalho colaborativo não se resume a colocar um grupo de pessoas a trabalhar em conjunto, é um processo de trabalho articulado que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento que surge da interacção dos vários saberes específicos e dos vários processos cognitivos. Colaborar ultrapassa, desta forma, o conceito de tradicional de cooperação. Colaborar exige, na sua essência, desenvolver uma actividade partilhada para atingir determinados fins: é pensar, preparar, reflectir, formar e empenhar-se em conjunto (Boavida & Ponte, 2002).

A título de curiosidade, e a fim de estabelecer a significância desta temática ao longo dos tempos, procedendo a uma breve retrospectiva histórica, constatamos que são muito diferentes as realidades pedagógicas que surgem associadas ao conceito de método tutorial.

A figura do tutor tem estado sempre presente na educação. Na Antiguidade são vários os casos em que homens ligados ao pensamento se encarregavam da tutela e formação das crianças destinadas a ocupar cargos importantes na sociedade. Aristóteles, por exemplo, foi durante alguns anos, o tutor de Alexandre Magno, proporcionando-lhe uma formação nos domínios da ética, da política e da filosofia. Exerceu uma grande influência sobre o jovem príncipe até ao momento em que este subiu ao poder, altura em que Aristóteles regressou a Atenas.

Esta figura de preceptor real, é a que mais aparece como protótipo de pessoa encarregada de conduzir e orientar a formação de um príncipe, sendo uma constante em todas as épocas e meios como garantia de que os futuros monarcas tenham a formação mais adequada para exercer as funções para as quais se encontram destinados.

A figura de tutor está também presente em outros estratos sociais, como no caso de famílias nobres que recorriam aos seus serviços para a educação dos filhos.

A tutoria, como medida educativa, esteve durante muito tempo restrita a grupos sociais com grande capacidade económica, constituindo objecto de interesse para a filosofia. Pensadores ilustres do Renascimento, como por exemplo, Erasmo de Roterdão orientavam a educação do príncipe com o intuito de fazer dele um ser homem útil e competente para a sociedade. De entre os meios usados na formação dos jovens príncipes, incluía-se a leitura.

À medida que vamos avançando no tempo, a figura do tutor vai sendo cada vez mais valorizada revelando-se como um aspecto muito importante na educação da criança. Rousseau, na sua obra “Emílio”, salientava que a principal característica que um bom tutor deveria apresentar era a honestidade, enquanto o mau tutor era aquele que colocava em primeiro plano os seus interesses, em detrimento dos do aluno.

No século XVI, nos meios universitários ingleses, o termo tutor era atribuído àquele que no ensino acompanhava o aluno no seu processo individual de aprendizagem. No entanto, no século XIX, a palavra tutor era, segundo Bell ou Lancaster, o aluno que ensinava outro aluno, citando Allen (1976).

O ensino tutorial tem as suas reminiscências nos métodos tutoriais praticados

pelos Escolásticos, e adaptados em Inglaterra, nas Universidades de Oxford e Cambridge; segundo Moore (1968), há outros autores, que relacionam este método com o “método socrático” e apesar das diferenças significativas, é interessante lembrar que Sócrates foi um dos precursores de uma pedagogia interactiva, cujo principal objectivo é conduzir o aluno no desenvolvimento do seu próprio pensamento, recorrendo ao diálogo e ao interrogatório.

Aborda-se aqui a maiêutica, ou a arte de bem “parir” ideias, em que a capacidade de chegar ao conhecimento per si é o fundamento de uma pedagogia global e integrante, capaz de fazer florescer cidadãos autónomos de pleno direito.

Nos fins do século XVIII, deu-se a introdução do método tutorial no ensino popular, por André Bell, na opinião de Allen (1976) de uma forma sistemática. A sua execução resultava, fundamentalmente, da organização das turmas e no modo como as crianças assimilavam as aprendizagens, partilhando dificuldades e saberes. A turma era dividida em grupos de dois alunos (um tutor e um tutorado), sendo que os tutores eram os alunos mais avançados e recebiam directamente do professor as indicações que em seguida aplicavam junto dos respectivos tutorados. Para completar este método existiam dois assistentes, que davam apoio aos tutores.

A eficácia do método resultava, segundo Topping (1986) da forte ligação entre os factores cognitivos, sociais e afectivos que desencadeavam em todo o processo de aprendizagem. Ensinar, como estratégia para aprender é o método utilizado nas situações anteriormente descritas.

Após a morte de Bell, em 1832, observa-se uma regressão na difusão do método tutorial, em benefício dos métodos tradicionais.

No século XX reactiva-se a noção de uma nova prática pedagógica alicerçada no método tutorial de ensino; é no Reino Unido que se verifica atenção renovada em promover o método tutorial, aplicando-o em diferentes projectos na educação, como o projecto de leitura envolvendo pais e filhos (Topping, 1986).

De acordo com Baudrit (2007), Gartner, Kolher e Riessman (1973, p. 20) os americanos utilizam a expressão “Learning Throug Teaching” (LTT), explicitando que as vantagens deste método vêm de “o jovem ser obrigado a estudar a matéria a fundo antes de a ensinar a um colega, ter a necessidade de organizar as suas aulas, de observar o outro aluno para conseguir estabelecer contacto com ele.” (*Ibid*; p. 27). Os mesmos autores acrescentam que “o monitor torna-se um aluno activo que rapidamente supera lacunas nos conhecimentos anteriormente adquiridos, que são reforçados por uma compreensão totalmente nova. Em suma beneficia de todas as

vantagens da reaprendizagem.” (*Ibid*; p. 139).

Ainda no Reino Unido, e citando Topping (2000), a tutoria é apresentada “como um processo em que pessoas, não necessariamente professores, ajudam e apoiam a aprendizagem de outras de uma forma interactiva, sistemática e significativa”. Os estudos realizados evidenciam que “a tutoria pode ser altamente eficaz”, no entanto “nem toda a tentativa de fazer tutoria é automaticamente eficaz (...) Para o ser, a tutoria necessita de ser ponderada, bem estruturada e cuidadosamente monitorizada”.

Também nas universidades norte-americanas a prática da tutoria entre pares assume-se como uma forma de ultrapassar dificuldades de aprendizagem da população estudantil de cor negra, que passou a integrar o ensino na década de 60, durante o mandato presidencial de J. Kennedy.

Destaque-se, ainda, o enfoque dado à tutoria, no actual processo de formação de estudantes do ensino superior. A orientação e o apoio aos alunos no Ensino Superior são uma necessidade que tem vindo a ser reconhecida pelos próprios estabelecimentos de Ensino Superior no sentido de dar solução aos desafios e exigências actuais, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem autónoma nos estudantes. As diversas modalidades de práticas de tutoria, o mentoring, a tutoria curricular, a tutoria académica ou formativa são algumas das formas encontradas pelas instituições para dar resposta às necessidades diagnosticadas. “*Um programa como a tutoria pode fazer a diferença neste campo, porque a sua própria concepção permite aos docentes estar próximo dos processos reais de aprendizagem, os quais não são em geral visíveis a partir do pódio da cátedra magistral universitária*” (Molina, Icedo & Cruz, 2004).

No que concerne ao ensino básico e secundário as modalidades de tutoria são diferentes das anteriormente explicitadas.

A ideia de continuidade que a tutoria assume ao nível do básico e do secundário assume-se, segundo Ramos (2008) como uma acção fortemente imbricada no processo educativo exercida por um qualquer docente. Este conceito que encerra em si uma relação individualizada com o tutorado no sentido de trabalhar as suas atitudes, conhecimentos e interesses aplica-se a todos os alunos.

Considera-se assim, a tutoria como processo educativo que concebe o aluno como pessoa em toda a sua extensão individual e social.

A educação para todos, resultante da era industrial conduziu ao aparecimento dos serviços de orientação educativa, com o objectivo de servirem uma população estudantil heterogénea que passou a frequentar a escola.

A orientação educativa é numa fase inicial, um serviço externo à escola e posteriormente parte integrante da mesma o que favorece a presença da figura do tutor, de acordo com Ramos segundo Álvarez Rojo (1994).

A Lei Geral de Educação Espanhola de 1970 é mais vaga no que diz respeito à figura do tutor, atribuindo a cada professor a função de orientador da aprendizagem do aluno, auxiliando-o a superar as dificuldades encontradas. É já na década de oitenta que a figura do tutor vai tendo destaque no panorama educativo espanhol, estabelecendo-se a tutoria como algo que favorece a qualidade do ensino, constituindo uma parte integrante da função docente.

Deste modo, o novo desafio colocado aos docentes é conjugar o papel de professor com o de tutor. A acção tutorial não pode ser uma actividade isolada, sendo que os problemas que afectam o aluno atingem também o seu rendimento, pelo que o professor deve tê-los em consideração no seu modo de actuação.

Em paralelo constata-se que os professores encontram, por vezes, algumas dificuldades com certos grupos de alunos de meios sociais desfavorecidos. Face a esta situação recorrem a alunos um pouco mais velhos, confiando-lhes a tarefa de interagirem com sucesso, em resultado da comunicação privilegiada que conseguem estabelecer. De acordo com Baudrit (2007, p.8) a distância social que separa os professores dos alunos de grupos desfavorecidos resulta do facto de não utilizarem as mesmas formas de linguagem.

Abordando esta nova perspectiva importa relatar o projecto PERACH, programa tutorial que se desenvolve à escala nacional, em Israel. Este projecto existe há cerca de vinte anos, alcançando uma grande amplitude, como refere Baudrit (2007), citando Freska & Kowalsky (1998, p. 35) ao dizer que durante o ano escolar de 1996-1997, mobilizou 19 000 estudantes do ensino superior e 45 000 alunos de outros graus de ensino, em todo o país.

O projecto PERACH tem por base a assimetria entre tutores e tutorandos, sendo que os primeiros são estudantes inscritos na universidade, e os segundos alunos do ensino básico ou secundário. Para lá da diferença de idades, também é importante considerar o perfil dos tutorandos: alunos com dificuldades e sem pretensão de continuarem os estudos até ao ensino universitário. A tutoria é individualizada, com sessões de duas horas, duas vezes por semana, podendo decorrer na escola ou em casa do aluno, fora do tempo lectivo. Baudrit (2007), segundo Freska & Kowalsky (1998, p. 34) diz ser “perceptível uma evolução desta fórmula e o trabalho em grupo ser cada vez mais utilizado”.

De uma forma geral, são os professores que encaminham os alunos para a

tutoria se bem que os tutores agem de forma bastante autónoma, avaliando as necessidades e o tipo de apoio que os tutorandos necessitam. A ligação entre as universidades e os estabelecimentos de ensino não superior é feita através de coordenadores. De forma regular, os tutores contactam com os coordenadores, informando-os das suas actividades, casos particulares e das dificuldades surgidas. Se necessário, é-lhes dada formação a fim de aperfeiçoarem a sua acção.

Ao longo dos anos este projecto tem sido sujeito a constantes avaliações, constatando-se que os estudantes-tutores pensam ter tido uma influência positiva no seu sucesso escolar, bem como efeitos positivos ao nível da autoconfiança e motivação para os estudos. No que concerne aos estudantes-mentores, estes referiram também os dois últimos aspectos, salientando no entanto, como principal vantagem, o enriquecimento pessoal através de temas de cultura geral. Ambos os grupos referiram a dificuldade de conciliar datas e horas que se ajustassem a todos os envolvidos.

A extensa experiência do projecto PERACH, associada à constante investigação realizada, tem conduzido a uma permanente actualização deste programa, tornando-o mais eficiente no cumprimento do seu objectivo inicial – prestar ajuda a populações escolares desfavorecidas e a alunos cujas dificuldades eram bem visíveis.

O Pimlico Connection é citando Baudrit (2007), segundo Abidi, Barron, Genner *et al*; 1976, um dos mais antigos e dos mais conhecidos programas através dos quais, estudantes do ensino superior se deslocam a estabelecimentos de outros graus de ensino, para ajudarem alunos com dificuldades e darem assistência aos professores em determinadas disciplinas. Este iniciou-se em 1975, no Imperial College da Universidade de Londres. Este projecto foi criado por doze estudantes, do curso de Engenharia Electrónica, que em escolas secundárias, partilhavam os seus conhecimentos científicos com alunos que aí estudavam. Esta prática estendeu-se a outras experiências, de que Baudrit (2007) faz referência:

- segundo Beardon (1990), o Stimulus da Universidade de Cambridge;
- segundo Wilson & Saunders (1994), o Student Tutoring Wales, no Instituto de Estudos Superiores de Cardiff;
- segundo Wood (1998), o Students into Schools, em Newcastle upon Tyne, em Inglaterra;

De entre, os vários programas de tutorias no País de Gales, destacamos o da Universidade de Glamorgan que Baudrit (2007), segundo Saunders & Kingdon (1998) tem com meta principal o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes tutores.

Baudrit (2007), citando Craig & Martin (1986) e Stephenson & Weil (1992) diz que a universidade, através dos cursos que sugere, procura preparar os estudantes para a vida activa, considerando-os futuros profissionais. Esta estratégia advém do facto de existirem cada vez mais jovens licenciados, especialistas numa dada área mas com grande dificuldade de comunicação com os colegas. As formações propostas pelos estabelecimentos de ensino superior britânicos concedem créditos de estudo e são dadas por instituições distintas, sendo que a Universidade de Glamorgan oferece o módulo de tutoria estudantil.

Os estudantes que frequentam este módulo podem sair da universidade e ir às escolas, o que lhes permite familiarizarem-se com situações da vida real, comunicarem com pessoas diferentes e inteirarem-se de um leque variado de métodos educativos.

O contacto dos estudantes universitários com os alunos de escolas básicas, através do serviço de apoio tutorial que prestam, sob orientação do professor da turma, tem uma dupla vantagem, uma vez que lhes permite uma experiência em termos de carreira docente, importante para aqueles que pretendem vir a ser professores e, por outro lado, ao fornecer créditos, constitui uma garantia de experiência de trabalho para um futuro empregador.

A entrada no mercado de trabalho insere-se num dos princípios que devem reger e inspirar eticamente a acção tutorial - o Princípio da Beneficência a propósito do qual Giner (2008) anuncia que o tutor tem a obrigação de actuar de modo a obter o melhor possível para os seus alunos, entendendo-se como o melhor possível o correcto desenvolvimento do aluno, assim como a sua inserção sócio - laboral, proporcionando o seu bem-estar e sucesso na sociedade.

Analisemos agora um outro país – Namíbia, uma fórmula de aplicação da tutoria feita em diferentes moldes, no entanto, alicerçada também numa certa assimetria entre tutores e tutorandos.

Importa caracterizar o contexto sociopolítico da Namíbia, referindo que se encontrou sob o domínio da África do Sul até 1966, tendo aí imperado o *Apartheid* durante quarenta anos, do que resultou, aquando da sua independência em 1990, uma longa escalada na reconstrução do país. A situação da nação era calamitosa: os professores não tinham qualificações adequadas, os estudantes chegavam ao ensino superior com uma preparação insuficiente e a população apresentava elevadas taxas de sida e de toxicodependência.

Baudrit (2007), citando um estudo publicado pelo *United Nations Institute for Namíbia* refere “uma ineficácia interna do sistema educativo” devida ao *Apartheid*

(UNIN, 1986, p.514), uma vez que “um século de domínio colonial (...), caracterizado por uma segregação racial institucionalizada, uma separação étnica, uma exploração económica e uma dominação cultural, deixou uma ordem social que necessita de transformações revolucionárias” (Ibid.,p.505).

Em face desta realidade uma série de medidas foram tomadas em matéria de educação, de entre as quais se destaca a introdução da tutoria como uma resposta possível, uma solução a encarar, para resolver os problemas de qualificação dos intervenientes nestes diferentes domínios (Baudrit, 2007 segundo Becker & Otaala, 1998, p. 194).

A Universidade da Namíbia desempenhou um papel muito importante na criação de uma rede de parcerias entre professores e estudantes universitários, exercendo, estes últimos, as tutorias, através das quais prestavam apoio em áreas diversificadas (profissional, educativo e saúde).

Os domínios em que se utilizam as tutorias são muito variados e vão desde a existência de pares mais avançados nos estudos que ajudam grupos desfavorecidos em determinadas matérias como a matemática e o inglês, à assistência aos alunos deficientes por tutores adaptados aos seus problemas e dificuldades.

As tutorias referidas aplicam-se quer ao ensino superior, quer ao ensino secundário, onde existem turmas muito numerosas. Neste nível de ensino é frequente os professores solicitarem o apoio de tutores (estudantes universitários), facilitando-lhes a tarefa de trabalharem com turmas muito grandes.

Num país como a Namíbia, em que após a independência em 1990, muito estava por fazer no sentido da sua reconstrução, a utilização da tutoria, de origem anglo-saxónica, foi considerada “como a mais apropriada para prestar um grande número de serviços e para recuperar uma parte dos atrasos que então se verificavam no campo da educação ...” além de que “o seu custo não é elevado, porque os tutores... não são profissionais e trabalham como voluntários” (Baudrit, 2007, p.119).

No caso dos países anglo-saxónicos, a experiência das tutorias reveste-se de uma dinâmica muito diferente da relatada no caso da Namíbia, uma vez que estes países não estão em vias de desenvolvimento, pelo que estas formas de apoio fazem parte integrante da história do respectivo sistema educativo.

O programa STAR (Science/Technology/Awareness Raising), iniciado no início da década de oitenta, visa promover uma sensibilização às ciências e tecnologias e resulta de uma parceria entre escolas do ensino secundário e universidades australianas.

Esta iniciativa resultou da constatação dos seguintes factos: o crescente desinteresse pelas ciências e tecnologias manifestado pelos alunos do ensino

secundário, secundado pela elevada taxa de insucesso entre os alunos do 1º ano da universidade. Deste modo e citando Baudrit “pareceu importante preparar a difícil transição do ensino secundário para o ensino superior e implicar o conjunto dos actores da universidade na ajuda a fornecer (...) alunos pouco motivados para a aprendizagem das ciências” (2007, p.120).

Os tutores do programa STAR (estudantes universitários) vão às escolas secundárias dar apoio aos colegas destes níveis de ensino e em outras situações são estes que se deslocam à universidade para visitarem os laboratórios e terem encontros com professores e investigadores. Anualmente, os tutores avaliam a sua acção tutorial, preenchendo um questionário que lhes possibilita expressarem a sua opinião acerca do programa e fazer sugestões de melhoria. Também os professores envolvidos avaliam o programa STAR, através de questionários, verificando-se que “90% dos professores mostram-se favoráveis à presença dos tutores do STAR nas suas turmas” (Baudrit, 2007, p.122).

Para além destas actividades, todos os anos se realiza um fórum com o objectivo de tornar mais fácil a transição entre o ensino secundário, a universidade e o mundo do trabalho.

As várias experiências tutoriais relatadas mostram um ponto comum que lhes é característico: a assimetria. Este aspecto que engloba os níveis de conhecimentos, de estudos e as diferenças de idade, foi intencional, considerando que os mais velhos podem constituir uma mais-valia no que podem dar aos mais novos.

Esta assimetria entre tutores e tutorandos rege-se pelo princípio ético da acção tutorial designado por Princípio da Autonomia que estabelece tutor e tutorando como sendo duas pessoas distintas, com direitos iguais e deveres fundamentais, mas com funções diferenciadas (Giner, 2008). O tutor possui conhecimentos e competências que permitem ajudar o tutorando a obter o desenvolvimento desejável, tendo a obrigação de criar situações propícias para a obtenção desse mesmo desiderato, respeitando a independência e a autonomia do tutorando, ajudando ao seu desenvolvimento e não estimulando uma dependência, a menos que esta se traduza num efeito colateral e limitado no tempo e na sua intensidade relativamente ao processo formativo.

No que diz respeito à tutoria em Portugal, crê-se necessário proceder a uma breve referência aos normativos legais que estão subjacentes à figura do tutor, reforçando a sua importância no contexto da escola actual.

Ao enquadrar a acção tutorial no sistema educativo português, verifica-se que ela não constitui uma orientação recente nos documentos legais do Ministério da Educação, no que concerne ao apoio educativo.

Em 1993 o Despacho nº 178-A/ME/93 esclarecia que o apoio pedagógico podia apresentar-se sobre diferentes formas, como por exemplo, programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno.

Esta noção foi continuada nos documentos que se seguiram emergindo, hoje em dia, nos mesmos moldes no Despacho Normativo nº 50/2005, no âmbito da implementação dos planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento.

Para concretizar esta medida, surgiu o Decreto-Lei nº 115-A/1998 que no ponto quatro do Artigo 36º previa que a escola, no âmbito do desenvolvimento da sua autonomia, designasse professores tutores para acompanharem de forma especial, o processo educativo de um grupo de alunos.

Em 1999, o Decreto Regulamentar nº10 de 21 de Julho estabelece no Artigo 10º a figura do professor tutor referindo-se no ponto um à existência de “...professores tutores responsáveis pelo acompanhamento, de forma individualizada, do processo educativo de um grupo de alunos, de preferência ao longo do seu percurso escolar.”

Surge, pela primeira vez expresso num normativo, o perfil do professor tutor, bem como as suas competências, estabelecendo-se que, o seu papel é o de estabelecer a ponte entre a Escola e a família, competindo-lhe acompanhar não só a vivência directa do aluno, como deter a capacidade de reequacionar, criticamente, o papel que a Escola cumpre e como o cumpre junto destas famílias e dos seus educandos.

No ponto dois do mesmo decreto, são apresentados os requisitos dos professores designados para as funções de tutoria: “...docentes profissionalizados com experiência adequada e, de preferência, com formação especializada em orientação educativa ou em coordenação pedagógica.”

As atribuições dos professores tutores surgem expressas no ponto três, alíneas a, b e c: “Desenvolver medidas de apoio aos alunos...”, “Promover a articulação das actividades escolares dos alunos com outras actividades formativas” e “Desenvolver a sua actividade de forma articulada, quer com a família, quer com os serviços especializados de apoio educativo, designadamente os serviços de psicologia e orientação e com outras estruturas de orientação educativa”.

A legislação presentemente em vigor, Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de Abril, consagra no seu artigo 44º que “no desenvolvimento da sua autonomia, o agrupamento de escolas ou escola não agrupada pode ainda designar professores tutores para acompanhamento em particular do processo educativo de um grupo de alunos”. A lei vigente refere assim a existência do professor-tutor, sem no entanto lhe acrescentar nada de novo, o que na prática dificulta a sua aplicação, como poderemos constatar mais à frente.

Importa ainda mencionar a assinatura do Protocolo de Cooperação entre o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e o Ministério da Educação, datado de 3 de Junho de 2006, no qual se estabelece que as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ) integrem um «professor-tutor», que sirva de elo de ligação às escolas do respectivo concelho.

As Comissões de Protecção de Crianças e Jovens, criadas na sequência do Decreto-Lei nº 189/91 e posteriormente reformuladas segundo a Lei de Promoção e Protecção nº147/99 de 1 de Setembro, definem-se como entidades oficiais de base concelhia, não judiciais, com autonomia funcional, de composição plural, partilhada por entidades públicas e privadas com competência na área da infância e juventude.

Ao representante do Ministério da Educação é assegurada a disponibilidade de tempo para o trabalho a meio horário na CPCJ, «tendo esta função precedência em relação às que exerce na escola a que está afecto», nos termos do protocolo.

«De entre as funções que ao representante do Ministério da Educação forem atribuídas na CPCJ, podem incluir-se as de professor-tutor», com o objectivo, nomeadamente, de proceder ao diagnóstico das causas das situações de absentismo, abandono e insucesso escolar em acompanhamento na CPCJ.

Para as CPCJ com número inferior a 150 processos é designado um professor, que acumulará as funções de representante do Ministério da Educação com as de professor-tutor.

No caso das CPCJ com mais de 150 processos, são designados dois professores, um que exercerá as funções de representante do Ministério da Educação e outro, as de professor-tutor.

Outra função do professor-tutor será articular com as escolas do respectivo agrupamento e com outros estabelecimentos de ensino existentes no concelho onde

se identifiquem casos de crianças sinalizadas à CPCJ por motivos de maus-tratos, negligência ou outras situações.

Sobre a aplicação concreta da legislação constata-se que as escolas fazem diferentes interpretações destas medidas, aparecendo em muitos casos devidamente integradas nos seus documentos internos – projecto educativo, projectos curriculares de turma e regulamento interno, enquanto, em outras constituem soluções pontuais.

Partindo do enquadramento legal e das possibilidades que este oferece, considerado o contexto físico e social em que se encontra inserida a escola e as características da sua população discente, procede-se ao enquadramento organizacional do Plano de Acção Tutorial, ao Regulamento da Acção Tutorial, no qual se identificam as áreas mais problemáticas a ser objecto de intervenção, a definição do perfil do aluno tutorando, do perfil do professor tutor e respectivas funções e por último a etapa final, a avaliação do Plano de Acção Tutorial, numa perspectiva formativa.

O tutor, assim como toda a acção tutorial que lhe está subsequente, reveste-se de uma dinâmica entre os diferentes actores (professores, alunos e Encarregados de Educação), com diversos graus de implicação.

Pretende-se assim, através da sua acção a resolução dos problemas diagnosticados de forma a resolver dificuldades, promovendo a integração social, o sucesso educativo e desenvolvimento dos valores éticos e morais dos alunos.

O professor tutor é deste modo, um acompanhante e mediador, quer para os professores quer para os alunos, constituindo-se como um construtor de sentidos e significados comuns.

A acção tutorial apresenta-se-nos como uma prática de acompanhamento e de proximidade, essenciais no actual contexto de complexidade social e da existência cada vez mais crescente de famílias que se apresentam desestruturadas, sendo a Escola o seu pilar.

Uma acção tutorial deve reger-se por critérios onde se considere que cada aluno tem ante si múltiplas possibilidades para prosseguir a sua formação com um currículo adequado aos seus interesses e capacidades, em que as opções (pessoais, escolares e/ou profissionais) que se apresentam durante a escolaridade são múltiplas e, por fim, que na sua escolha tenha alguém que o ajude e oriente (Ramos, 2008). Assim sendo, a acção tutorial revela-se fundamental para a ultrapassar as dificuldades

que se apresentam aos alunos no processo de ensino aprendizagem ou na sua integração no grupo (Ramos, 2008).

O método tutorial apresenta-se segundo dois modelos típicos: Tutoria entre Pares (Peer Tutoring) e o Cross Tutoring.

O primeiro caracteriza-se por ser formado por alunos do mesmo ano de escolaridade e com a mesma idade, em que um tem o papel de tutor e, o outro, o de aluno. O segundo método tutorial organiza-se a partir de grupos com idades diferentes.

Segundo Arnaiz (1999), na prática docente presenciavam-se diferentes tipos de tutorias que podem ajudar o professor na sua actividade:

Tutoria individual – baseia-se na acção do professor-tutor com o aluno, tendo em consideração o sucesso/insucesso, a maneira de ser e de actuar do professor.

Tutoria de grupo – reporta-se à actuação do tutor num grupo de alunos, por exemplo no grupo-turma.

Tutoria técnica – refere-se às responsabilidades que a direcção da escola atribui aos professores que não exerçam as funções de tutores.

Tutoria da diversidade – pressupõe que o tutor tenha em atenção que não existe uma pedagogia do aluno “médio” e do aluno “modelo”, mas do aluno com capacidades e ritmos de aprendizagem próprios.

Co-tutoria - exige a presença de outro professor, que ajuda o tutor principal na realização das diversas tarefas.

A tutoria a pares não surge nesta nomenclatura apresentada por Arnaiz (1999).

A tutoria individual, de acordo com Ramos (2008), é dirigida tanto à dimensão individual como à social, abrangendo, por um lado, a conduta afectiva e por outro as relações sociais e familiares. Nesta modalidade pretende-se aceder ao indivíduo na sua perspectiva pessoal, na medida que atende, conforme assinala Ramos (2008, p.109) secundado por Roig (1982, p.35), à problemática emocional que o afecta, tanto no campo familiar, como no político ou social.

A tutoria individual permite acompanhar todas as componentes do desenvolvimento do aluno, não apenas as tradicionalmente mais relevantes e referidas nos conteúdos curriculares (aprender e conhecer), mas também as relacionadas com a sua dimensão pessoal e com a necessidade de aprender a ser, a fazer e a conviver (Ramos, 2008). Completam-se assim os quatro pilares básicos da educação do século

XXI estabelecidos por Delors (1996), em que o desafio para a educação do futuro depara com um mundo dominado por tensões sociais, políticas, económicas e ideológicas. Delors (1996), aborda a tensão entre o mundial e o local, a contínua conversão do indivíduo em cidadão do mundo, ainda que não descurando as suas raízes e participando activamente na vida da sua comunidade e do seu país.

Segundo as palavras de Garcia Hoz (1984), Ramos (2008, p.109) apresenta a tutoria pessoal como “um processo de ajuda a um indivíduo, visando que o mesmo obtenha o conhecimento suficiente de si mesmo e do mundo que o rodeia, para que seja capaz de resolver os problemas que lhe vão surgindo ao longo da vida”.

A maior parte da orientação pessoal é dirigida ao plano emocional do indivíduo, através de processos de ajuda para o conhecimento de si mesmo, como meio para superar a resolução dos seus problemas e situações de conflito pessoal. No esboço e implementação da orientação pessoal, esta deve ser architectada como uma acção preventiva, um mecanismo que antecipa e evita os conflitos pessoais (Ramos, 2008). Porém, uma vez que a existência de problemas pessoais é inerente à realidade de cada indivíduo, deve ser estabelecida uma determinada escala em função da gravidade desses problemas e que nos obriga a determinar diversos estádios de ajuda pessoal, cada um deles a cargo de diferentes especialistas (Ramos, 2008).

No domínio da educação é à tutoria que cabe fazer face, com maior frequência, a esta dimensão individual. Contudo, importa ter presente que numa escola a figura do tutor não se esgota exclusivamente num só aluno, sendo que são introduzidas várias matrizes para uma actuação em grupo. A ajuda pessoal não deixa de ser prioritária por existir um grupo com numerosos indivíduos, mas deve obedecer à dimensão do grupo que acolhe a acção tutorial. Esta perspectiva de grupo acerca da tutoria nos centros educativos é exercida de duas formas diferentes (Consejería de Educación, 1995, p.13, segundo Ramos, 2008):

- A tutoria em grupo que reside nas situações em que importa melhorar as relações e a convivência dos alunos, fomentando atitudes de cooperação e de tolerância dentro do grupo e a sua participação no funcionamento da aula e da escola. Estas sessões de tutoria devem centrar-se num conhecimento mútuo, relações interpessoais, técnicas de trabalho em grupo, técnicas e estratégias de trabalho intelectual e na informação e orientação profissional;
- No caso da tutoria individual, o seu objectivo assenta em detectar e conhecer o melhor possível a personalidade do aluno, determinando as dificuldades e problemas

personais que impedem a sua integração. A sua relação com os outros e as razões pelas quais não obtêm sucesso no seu desempenho escolar.

Uma abordagem eficaz do tutor pode ajudar a prevenir determinados fracassos, agindo em função de problemas manifestados e procurando que os mesmos não se intensifiquem e generalizem a outros campos da vida académica e pessoal (Ramos, 2008). O desejável será que todos os alunos do grupo sejam entrevistados individualmente pelo tutor de modo que, alguns recebam uma atenção mais contínua, em função das necessidades que manifestam.

De acordo com os objectivos da acção tutorial, segundo Cros (1984), numa acção experimental levada a cabo no Colégio de SucY em Brie, esta pedagogia tem objectivos distintos, a saber:

- ajudar o aluno a organizar o seu trabalho;
- encaminhá-lo para especialistas que o possam ajudar face aos seus problemas;
- estabelecer ligações que permitam uma verdadeira tutela psicopedagógica;
- permitir a sua inserção na comunidade educativa;
- ajudá-lo a construir um projecto de vida.

De facto, a mais-valia deste processo reside no desenvolvimento de uma acção crítica continuada sobre o controlo da actividade escolar, premissa essencial ao sucesso na relação entre tutor e tutorando; nesta actividade regulada entre ambos, em parceria com os Conselhos de Turma, individualizar tarefas de acordo com os interesses e dificuldades dos alunos é fundamental para os envolver nas suas aprendizagens.

Transforma – se deste modo a aprendizagem, num acto cooperativo e responsabilizador do aluno/ professor tutor / professores/ família/ Escola.

É importante perceber a complementaridade de todos estes factores, de acordo com Freire (1996), o triângulo baseado na confiança mútua, constituído por professores, alunos e respectivas famílias, é o fundamento para que se tenha esperança numa mudança efectiva na forma como comunicam e se relacionam.

Em suma, a acção concertada de pais, alunos, tutores e escola, resultam não só na inter e transdisciplinaridade a nível pedagógico, como no facto de tornar a escola na própria vida, demonstrando receptividade à inserção do aluno na sociedade, numa relação salutar com a comunidade a que se destina.

É pertinente referir a este propósito Kilpatrick, assim como a forma como

ênfatiza o valor da democracia, estabelecendo a ligação entre o processo educativo e a vida meritória, acreditando que ambos se fundem num só. “E se a vida de amanhã consiste em actos intencionais bem escolhidos, a criança deve ter oportunidade de planificar, sendo responsabilizada pelos resultados dos seus actos (...) para explicar a natureza do acto intencional como a unidade de educação, apresenta-nos a utilização das regras de aprendizagem que este plano permite” (p.15).

Assumindo o conceito de que a Educação é a própria vida, um acto intencional devidamente planificado, compete ao professor tutor de acordo com o seu plano de acção tutorial, e segundo Lázaro (1989), considerar quatro fases, a saber:

- 1ª Fase: Planificação: finalidades, objectivos e recursos.

A planificação da acção tutorial parte da formulação de objectivos, da relação entre os percursos pessoais, os materiais e os organizativos necessários para os conseguirmos.

- 2ª Fase: Programação: prazo, tempos e actividades.

A programação é uma actividade que concretiza o tempo previsto na planificação, indicando os recursos reais. Incluirá, por sua vez, estes dois aspectos: distribuição de funções (pessoas e tarefas); coordenação e cooperação (redes, canais e relações humanas).

- 3ª Fase: Realização de actividades: análises, métodos e instrumentos.

Compreende uma gama muito diversificada de acção, segundo as pessoas, funções e momento de actuação. Estas podem ser actividades de motivação, coordenação, execução, operação, direcção, supervisão, avaliação, entre outros, ou a realização de tarefas concretas dentro da actividade orientadora (aplicar questionários, corrigir protocolos, entrevistar alunos, observar comportamentos).

4ª Fase: Controlo e avaliação: instrumentos, feedback.

De acordo com Lázaro (1989), as actividades de orientação e tutoria devem ser realizadas essencialmente em contexto de sala de aula, sendo necessária uma conjugação adequada entre vários componentes: recursos humanos, materiais, organizativos e técnico-pedagógicos.

Para que a prática da tutoria se desenrole de um modo correcto e eficiente, de acordo com os objectivos traçados, urge combinar e conjugar, em sentido amplo, os diferentes elementos que intervêm na sua dinâmica. As ideias seguintes, segundo Lázaro (1989) representam as características gerais a ter em conta nesta modalidade de apoio:

- A elaboração do plano organizativo deverá considerar o contexto real em que nos encontramos, assim como as suas múltiplas possibilidades, recursos e indivíduos

disponíveis para iniciar e desenvolver todas as actividades de orientação. Encontramos diferenças entre um técnico em orientação (psicólogo e/ou pedagogo) que se ocupa plenamente das actividades de orientação num centro escolar e, por outro lado, o desempenho demonstrado pelos tutores que trabalham de uma forma autónoma;

- Para garantir a eficácia dum plano organizativo que elenque todas as actividades de orientação num determinado centro escolar, é vital que o mesmo seja funcional e operacional. O mesmo será dizer que os professores deverão ter tempo, vontade e capacidade para realizar um determinado número de tarefas concretas e específicas, correspondentes a objectivos definidos de uma forma clara e exequível. Em suma, apenas aquilo que se tem completa certeza que se pode realizar deverá ser programado, ainda que sejam apenas algumas pequenas actividades;

- A flexibilidade deste plano será um adjectivo prioritário, permitindo a sua própria revisão e periódica actualização, acompanhando deste modo o desenrolar das actividades orientadoras, as necessidades sentidas pelos indivíduos e os resultados obtidos, tanto a nível total como parcial;

- A humanização do sistema educativo, assente em correctas e eficazes relações entre os vários elementos que compõem a comunidade educativa encerra uma outra característica do plano organizativo;

- Por fim, deve ser garantida a iniciativa, espontaneidade e originalidade das pessoas envolvidas na tutoria, sem com isso deixar de assegurar a racionalidade e sistematização do plano organizativo. Isto só será possível através do fomento de atitudes abertas e que não prejudiquem uma ampla comunicação, permitindo deste modo uma orientação mais eficaz e humana que se traduzirá no desenvolvimento da personalidade dos tutorandos.

A avaliação sumativa na acção tutorial possui características especiais relativamente às das outras áreas do conhecimento de acordo com Giner (2008). O tutor não realiza uma avaliação quantitativa do rendimento dos seus alunos na tutoria o que não o exime, no entanto, de valorizar de forma mais ou menos objectiva se os alunos estão ou não a assimilar os conteúdos trabalhados e a alcançar os objectivos propostos (Giner, 2008). O tutor deve pois, planificar actividades de avaliação que lhe permitam determinar o progresso dos seus alunos, ajustando, com este conhecimento, as suas intervenções no futuro.

Uma vez que a avaliação na acção tutorial, não pode ser quantitativa, não se podendo focar no facto de avaliar se os alunos “sabem a matéria”, importa utilizar algumas das actividades programadas para averiguar se os alunos estão ou não em sintonia com as pretensões da acção tutorial e, simultaneamente se se verificam progressos no percurso dos tutorandos (Giner, 2008).

Se existe um elemento fundamental na acção tutorial, ele reside segundo Giner (2008, p.237) na reflexão do tutor relativamente ao seu próprio trabalho, enquanto única pessoa que pode analisar a sua intervenção com conhecimento directo da dinâmica que conseguiu criar. Esta reflexão pode e deve ser realizada em dois momentos, sendo que o primeiro será durante o desenvolvimento da própria actividade, em que o tutor deve fazer um esforço para se distanciar da situação, de modo a melhor analisar o que se passa e tomar decisões para modificar, caso nisso veja necessidade, a actividade programada (Giner, 2008).

Esta reflexão, que pressupõe um afastamento da actividade desenvolvida, não pode implicar um distanciamento tal que impeça a necessária proximidade com os alunos. É pois um engenho estar suficientemente próximo para acompanhar o que sucede durante a actividade desenvolvida e, por outro lado, suficientemente distante para poder relacionar tudo o que está a suceder e tomar as decisões tidas como necessárias.

No segundo momento desta reflexão, e uma vez finalizada a actividade Giner (2008) sugere que o tutor deve reanalisar o que se verificou na sessão de tutoria realizada, para melhor poder entender o que se passou e as razões de tal ter acontecido, ao mesmo tempo que constata se a sua intervenção foi a mais adequada, assegurando o cumprimento dos objectivos anteriormente estabelecidos.

Esta prática reflexiva deve ser cultivada, uma vez que os grupos de tutores que analisam em grupo as suas práticas docentes, obtêm resultados de valor incomparável na reflexão sobre a sua própria prática (Giner, 2008,p.237). Uma vez formados e treinados, os tutores podem realizar uma reflexão mais pessoal, apesar dos resultados do contacto e a reflexão colectiva de profissionais jamais possa ser substituída pela reflexão individual.

A finalidade da prática reflexiva não é emitir juízos de valor acerca da actuação dos tutores, não é seu objectivo determinar se as intervenções realizadas são melhores ou piores, mas sim perceber o porquê do que se fez e os resultados que se obtiveram. Neste ponto de vista, a finalidade da prática reflexiva será melhor

compreender o que se passou na sessão de tutoria com o aluno, o tutor e a actividade, constatando os resultados que toda esta complexa interacção produziu (Giner, 2008).

A escola enquanto organização vive num ecossistema social e humano, sendo que as suas características específicas são, segundo Martínez (2008), de acordo com Lorenzo Delgado (1993, 1995), as seguintes:

- O holismo, sabendo-se que qualquer alteração seja positiva ou negativa, se irá repercutir em todas as unidades organizativas;
- O carácter integrador, em que várias realidades que se contrapõem irão ser complementares entre si;
- A complexidade que se verifica entre o individuo e o grupo, a unidade e a diversidade;
- A interacção entre todas os elementos da escola e os processos que aí decorrem;
- Uma concepção ética implícita de auto-realização pessoal e com o meio;
- Multifuncionalidade. “ A escola cumpre múltiplas funções, mais das que estamos normalmente habituados a reconhecer”.

Neste modelo de escola, a acção tutorial exige umas estruturas organizativas (espaciais, temporais, funcionais), que sirvam de fio condutor para dinamizar um ecossistema que não apenas ensina como também aprende.

É nesta linha que Martínez (2008), segundo Santos Guerra (1999) assinala várias características de actuação dos tutores que se podem atribuir a este modelo de escola e que são os seguintes:

- Racionalidade: acções bem planeadas que conduzam ao que efectivamente se pretende;
- Colegialidade: acções repartidas pelos vários elementos;
- Flexibilidade: actuações que possam ser adaptadas e que não se reduzam exclusivamente ao estabelecido;
- Permeabilidade: acções abertas à influência externa para que a escola não fique desadaptada;

- Adaptabilidade: mediante diversas acções não normativas para atender uma população (alunos, professores, pais) plural.

Fica assim evidente que as pessoas responsáveis pela acção tutorial têm que “conhecer as peculiaridades da escola. Uma escola não é igual a nenhuma outra. O desconhecimento destas peculiaridades levará a uma actuação descontextualizada e, provavelmente, falida” (Martínez, 2008, segundo Santos Guerra, 1999 em Fernández Sierra Coord.p.105).

Segundo Martín (2003) o Plano de Acção Tutorial reside numa proposta sistematizada que se pretende ver implementada no centro escolar ao longo do plano de estudos, nele se assumindo os princípios e acções educativas recolhidos do Projecto Educativo. Deste modo são definidas as linhas de actuação pelas quais os docentes irão guiar a sua acção tutorial. Para tal é necessário que a equipa educativa estabeleça os objectivos prioritários da acção tutorial e determine todo um conjunto de estratégias, técnicas e actividades que possibilitem a sua realização. Quanto mais amplo e concreto for o projecto de acção tutorial, maiores serão as possibilidades deste se tornar num documento guia para as sessões de tutoria e para as intervenções dos tutores com os seus alunos, quer a nível individual, quer em grupo. Paralelamente, o Plano de Acção Tutorial deve ser concebido de forma a permitir alterações em função das observações dos docentes durante a sua aplicação efectiva.

Este plano possui algumas características próprias, tais como, por exemplo, a contextualização, constituindo-se “um documento relativo a um centro escolar específico e que deve corresponder às características dos seus alunos e docentes” (Martín, 2003, p.57) Por outro lado, deve ser um plano viável, ou seja, especificar claramente os objectivos que se pretendem alcançar, sendo que estes serão exequíveis. A sua terceira característica reside na globalidade, pois contemplará os diversos sectores da comunidade educativa, isto é, os alunos, as suas famílias e os docentes. Por fim, o Plano de Acção Tutorial deve ser caracterizado por uma flexibilidade que possibilite efectivamente proceder a determinadas modificações que sejam consideradas como pertinentes, de modo a potenciar uma melhoria do mesmo.

Relativamente à sua estrutura, importa referir que a elaboração do Plano de Acção Tutorial implica todo um vasto processo de trabalho em conjunto, caracterizado pela tomada de decisões e procura de acordos e prioridades, assim como de linhas de trabalho e propostas metodológicas. Toda a comunidade educativa se compromete efectivamente no estabelecimento desses acordos num determinado plano de trabalho, que não se restringe à definição das intervenções dos tutores com os seus

alunos, mas que observa a acção tutorial num sentido muito mais amplo, incluindo actividades e recursos que possibilitam oferecer uma educação integral aos alunos de várias áreas de intervenção.

A estrutura interna do Plano, de acordo com Martin (2003) baseia-se em várias etapas, sendo que a primeira reside na detecção das necessidades. Importa pois analisar a realidade e recolher informação significativa acerca das características dos alunos e do próprio centro escolar. Neste campo realce para o conhecimento das experiencias tutoriais dos alunos em anos anteriores, ouvir tutores de outros cursos e aglomerar o máximo de informação possível relativamente às características dos alunos e do contexto escolar, para, de seguida, decidir em consciência acerca das necessidades tidas como prioritárias e trabalhá-las o melhor possível ao longo do ano escolar.

A etapa seguinte assenta na formulação de objectivos concretos e viáveis, elencando as necessidades evidenciadas e determinando os objectivos que se pretendem atingir. Importante factor para o seu sucesso será a obtenção de um consenso o mais amplo possível.

A programação de actividades surge enquanto terceira etapa da estrutura interna do Plano de Acção Tutorial e diz respeito à determinação de acções concretas a levar a efeito com os alunos, famílias e centro escolar na sua globalidade. Urge estabelecer uma proposta de calendário das diferentes actividades, assim como uma previsão relativa às pessoas que serão responsáveis pelo cumprimento de cada uma delas.

A quarta etapa do Plano reside na difusão e aprovação da proposta, ou seja, dar conhecimento do mesmo a todos os docentes de modo a que possam ser introduzidas as correcções tidas como necessárias. Este processo é um elemento chave para toda a dinâmica do Plano, porquanto garante a sua aprovação, sendo assim conveniente que se dedique um considerável espaço de tempo para o seu debate e discussão.

De seguida surge a implementação de actividades, isto é, colocar em prática o Plano de Acção Tutorial e, por fim, como 6ª e etapa final, a avaliação dos resultados. As propostas de avaliação devem permitir a revisão periódica do Plano, de modo a que se determinem sugestões para a sua melhoria. Importa que as referidas propostas contemplem os diversos campos de intervenção planeados, facilitando toda uma

agilidade de processos de avaliação de todos os participantes dos diversos sectores da comunidade educativa.

O Plano de Orientação e Acção Tutorial, segundo Martínez (2008) deve possuir um carácter global, quer na acção tutorial destinada a todos os alunos, quer, pela responsabilidade partilhada entre os diferentes actores envolvidos. A tutoria é concebida como um processo contínuo, que se realiza através de toda a escolaridade do aluno e que se intensifica em determinados momentos de transição e de tomada de decisões. A forma de actuar deve obedecer adequadamente às características de cada caso, havendo a necessidade de adoptar critérios de elevada flexibilidade e adaptabilidade.

Secundando Martínez (2008) há que ter em mente que as acções tutoriais programadas não devem limitar-se a uma mera intervenção e compensação das dificuldades existentes, revestindo-se de um carácter preventivo no sentido de diminuir o risco de aparecimento no futuro.

O Projecto Educativo de Escola e o enquadramento legal relativo à tutoria são outros factores a considerar na elaboração do Plano de Acção Tutorial de acordo com Martínez (2008). A adequação ao contexto em que se situa, relativamente às pessoas e recursos, conhecendo para isso os interesses e expectativas dos alunos e das suas famílias são fundamentais na concretização deste plano, também segundo Martínez (2008).

O trabalho de equipa recorrendo à participação e responsabilidade dos diferentes agentes envolvidos, a flexibilidade, funcionalidade e operacionalidade na programação de actividades que tenham efectivamente possibilidades de se virem a realizar, constituem-se como agentes primordiais ao sucesso destes planos de acção tutorial (Martínez, 2008).

Considerar um sistema de avaliação que evidencie informações acerca do desenho inicial, desenvolvimento e resultados, com o objectivo de introduzir as mudanças consideradas pertinentes para melhorar a sua eficácia constitui-se como uma garantia de eficácia no processo de construção do plano tutorial (Martínez, 2008).

No processo de elaboração do plano de acção tutorial, de Martínez, (2008) segundo Campoy, T.J. e Pantoja, A. (2000) podem ser estabelecidas as seguintes fases:

- 1) Fase da consciencialização, que implica a motivação e reflexão relativamente à necessidade de realizar e de planificar as acções de orientação e de tutoria;
- 2) Fase de identificação das necessidades, na qual devem ser analisadas as características e necessidades da comunidade educativa, tendo em conta os aspectos legais e considerando as experiências anteriores, reconhecer e analisar as potencialidades das equipas docentes, alunos e suas famílias e tomados em consideração os objectivos e princípios da actuação definidos no Projecto Educativo;
- 3) Fase de elaboração do plano, durante a qual se procede à programação, definindo os objectivos, conteúdos, destinatários, metodologia, actividades, calendarização, recursos e custos:
 - a) Os objectivos do plano devem ser definidos de acordo com as necessidades detectadas.
 - b) Os conteúdos são os núcleos temáticos sobre os quais versará o plano, sendo que a sua concretização é paralela à definição dos objectivos.
 - c) Relativamente aos destinatários, eles são o grupo de alunos para os quais são destinadas as diferentes actividades do plano.
 - d). A programação das actividades e a forma da sua realização deve possibilitar a consecução dos objectivos propostos, sendo que o número de actividades a realizar e a metodologia para cada objectivo obedecem às características dos destinatários.
 - e) Devem ser previstos antecipadamente os recursos, tanto os materiais como os humanos, necessários à execução do plano.
 - f) Deve ser especificado um calendário e um horário para a realização das diferentes actividades;
 - g) O custo é determinado pela amplitude do plano e pelo tipo de recursos que serão utilizados.
- 4) Fase da aplicação e desenvolvimento que pressupõe o cumprimento do plano, mediante a realização prática das tarefas. Nesta fase importa verificar o modo como decorrem as actividades do plano, de modo a realizar as alterações e ajustamentos tidos como necessários e resultantes de factores externos e internos.
- 5) A avaliação do plano é fundamental para comprovar o cumprimento dos objectivos propostos e corrigir os desajustamentos entre a planificação inicial e a realidade

posteriormente detectada. A avaliação não deve ser entendida como um produto final mas como um processo dinâmico que produz alterações nesse mesmo plano, permitindo apurar acerca da resposta que está a ser dada às necessidades detectadas e proporcionando informação potenciadora de uma correcta tomada de decisões.

6) Em função das conclusões obtidas na fase da avaliação, devem ser tomadas decisões oportunas relativamente à aplicação do plano e às propostas de melhoria que devem ser introduzidas.

A tutoria deve prestar a sua contribuição, enquanto possuidora das bases teóricas e dos instrumentos para a tornar possível, uma vez que o aluno é um ser que importa converter numa melhor pessoa e melhor cidadão, recorrendo a uma sensibilidade que permita estabelecer com ele uma relação dotada da maior empatia possível (Ramos, 2008).

Resumindo, a aplicação do método tutorial reveste-se de uma importância vital dentro do contexto escolar actual, em que trabalhar por projecto, mantendo uma relação de proximidade e de co-responsabilização entre todos os intervenientes, apela a um envolvimento eficaz e atento perante a diversidade.

Capítulo II – Problema

Dadas as dificuldades que muitos dos alunos do 2º e 3º ciclos apresentam, ao nível da organização do caderno diário, da realização de trabalhos de casa (decorrente da inexistência de hábitos e métodos de trabalho), das relações interpessoais, de hábitos de vida saudável (higiene pessoal e alimentação) e sendo estas algumas das causas que contribuem para o insucesso ou menor sucesso e mesmo para o abandono escolar, recorreremos ao estudo da tutoria, enquanto medida de apoio educativo, garantia da igualdade de oportunidades que se deseja na educação e contributo para uma melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, acresce ainda a *inexistência de uma cultura escolar direccionada para a formação e orientação dos pais/Encarregados de Educação relativamente ao apoio que estes poderão dar aos seus educandos*.

Na avaliação do insucesso escolar, “...os professores entrevistados privilegiam a deficiente alimentação (93,5%), as más condições habitacionais (89,1%) e o desinteresse da família (88,5%), como principais responsáveis...”, de acordo com Cruz (1999).

As relações dos professores com os encarregados de educação são ainda distantes, apesar da “progressiva valorização da pedagogia na formação dos professores (...) de uma pedagogia para todos, aberta à vida e eminentemente cultural” (Cruz, 1999, p. 60).

Este programa tutorial trouxe consigo a necessidade de se reflectir sobre as funções tradicionais do professor, reformulando-as quer do ponto de vista didáctico, quer no que concerne à estrutura e organização das actividades.

2.1. Objectivos

O objectivo do nosso estudo reside na intenção de verificar, através da análise do projecto de tutoria de escola, de que forma é efectuada a leitura e respectiva aplicação da legislação que o superintende.

A orientação das nossas pesquisas, com o fim de atingir este objectivo principal, dirigiu-se para dar resposta à seguinte questão de investigação:

- Qual a interpretação que as escolas fazem desta modalidade de apoio em Tutoria expressa nos documentos legais do Ministério da Educação?

Esta questão conduziu à formulação do objectivo geral orientador desta pesquisa:

- Conhecer duas realidades (duas escolas) em termos de modalidade de apoio através de tutorias e analisar os objectivos e as estratégias de implementação.

Assim, e na sequência do formulado surgiram os seguintes objectivos específicos:

- Descrever a modalidade de apoio em tutoria em duas escolas;
- Identificar as referências e os objectivos concebidos para esta forma de apoio nos respectivos projectos educativos;
- Reconhecer a representação da tutoria nos regulamentos internos das escolas estudadas;
- Conhecer as práticas dos professores responsáveis pelas tutorias nas duas escolas, relativamente a esta modalidade de apoio pedagógico.

Assumindo-se como finalidade desta investigação, e pela pertinência da sua temática no espaço escolar, pretende-se reflectir sobre a forma como diferentes escolas desenvolvem um projecto de tutoria, enquanto modalidade de apoio educativo.

2.2. Metodologia

2.2.1. Tipo de pesquisa

A pesquisa é descritiva por abordar a realidade tal como é, sem a alterar. É também uma pesquisa qualitativa, através da qual se visa alcançar a compreensão dos fenómenos a partir da recolha de dados. Interessa-se assim, pela compreensão e pelos processos subjacentes ao fenómeno observado, estudando-os a partir de um modelo de análise intensiva e aprofundada.

Neste método, os indivíduos e as situações não se reduzem a variáveis, mas são vistos como um todo, apresentando-se assim, com um carácter global, tendo em conta o passado e o presente dos sujeitos da investigação (multidimensionalidade).

Pretende-se assim, através desta metodologia compreender a forma como os seus actores perspectivam esta modalidade de apoio educativo, ainda que conscientes de que não podemos de modo algum proceder a generalizações. Toda e qualquer inferência assume o seu significado perante a amostra em foco.

2.2.2. População/Amostra

Os casos de investigação podem ser: pessoas singulares, famílias, organizações ou objectos de qualquer natureza, para os quais o investigador pretende obter dados. À totalidade destes elementos, chama-se população. Atendendo à dificuldade em estudar todos os elementos de uma população, o investigador limita-se a uma parte representativa, que se designa por amostra. Deste modo, recorrendo à análise dos dados da amostra, o investigador pretende conhecer o fenómeno em estudo na sua parcialidade.

Este trabalho terá como população o Agrupamento Vertical de Escolas e Jardins-de-Infância C e o Agrupamento de Escolas A.

O Agrupamento Vertical de Escolas e Jardins de Infância C situa-se no distrito de Santarém, na região da Lezíria e Vale do Tejo. Trata-se de um concelho interior, muito extenso (cerca de 700 km²), no âmago do Ribatejo, entre a charneca e a campina.

A população (cerca de 11.000 habitantes) distribui-se por 7 freguesias e cerca de 38 lugares, constatando-se uma dispersão populacional relativamente elevada que, nos últimos anos, se tem vindo a modificar, com uma maior concentração nos aglomerados de maior dimensão.

O nível de qualificação da população tem vindo, paulatinamente, a modificar-se, mas, ainda assim, a percentagem de população com baixos níveis de instrução é relativamente elevada (taxa de analfabetismo = 15,9%). Observa-se, no entanto, que a percentagem de jovens com ensino médio e superior tem vindo a aumentar.

Verifica-se que, apesar do sector terciário ocupar a maior percentagem da população, o concelho mantém ainda uma vocação essencialmente agrícola e agro-florestal, visível no número de empresas agrícolas existentes. A aposta em equipamentos de índole ambiental tem trazido mais-valias ao concelho.

Considerando os problemas e a crise que se instalou na agricultura portuguesa, registam-se dificuldades em termos de crescimento económico e social, que se reflectem nas características da população estudantil e nas suas famílias. O poder de compra da população é inferior à média nacional e até mesmo relativamente à região da Lezíria, o que se traduz na vida das famílias e dos estudantes. O nível cultural do concelho é baixo, favorecido por um elevado índice de analfabetismo que se manifesta na falta de hábitos culturais (leitura, teatro, cinema, música).

Nos últimos anos, manifesta-se um decréscimo de expectativas em relação à escolaridade, devido, em parte, à falta de motivação pelos valores culturais.

As baixas expectativas escolares dos alunos, bem como a dificuldade em responsabilizar/envolver pais e encarregados de educação de alguns alunos no processo educativo constituem algumas das preocupações do Projecto Educativo de Agrupamento. Os professores/educadores sentem dificuldade em fomentar a participação dos pais nos processos de aprendizagem, a par da promoção do gosto pela escola junto dos alunos.

Ao nível da saúde, existem no concelho vários problemas, nomeadamente, alcoolismo e maus hábitos alimentares, o que revela fraca sensibilização para questões relacionadas com a saúde, o bem-estar físico e emocional.

Neste concelho, é notória a *inexistência de uma cultura escolar direccionada para a formação e orientação dos Pais/Encarregados de Educação relativamente ao apoio que estes poderão dar aos seus educandos.*

Os alunos do Agrupamento revelam pouca curiosidade intelectual e fracas expectativas em relação ao seu projecto de vida.

A maioria dos Encarregados de Educação deste agrupamento tem habilitações literárias ao nível do 2º ciclo, e as expectativas face aos seus educandos encontram-se ao nível da aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática.

As situações consideradas para definir e identificar o público-alvo do projecto de acção tutorial focalizam-se nos seguintes itens: Absentismo/risco de abandono escolar (retenções, baixo rendimento escolar, dificuldades de aprendizagem, falta de motivação, dificuldades de relacionamento com os diferentes membros da comunidade escolar, incumprimento de regras e ambiente familiar desestruturado) dentro da população de alunos do 2º e 3º ciclos.

Relativamente ao Agrupamento de Escolas A, este localiza-se também no distrito de Santarém, região da Lezíria do Tejo, na margem esquerda deste rio.

O concelho possui uma área de 94 km² predominantemente plana, compreendida entre o rio Tejo a Poente e a Serra de Almeirim a Nascente, apresentando três zonas diferenciadas: campo, transição e charneca.

O Século XX ficou marcado por um acréscimo demográfico no concelho A em cerca de 2000 habitantes, o que se terá ficado a dever à sua riqueza agrícola.

O fenómeno demográfico recente mais marcante da sociedade portuguesa - a diminuição da natalidade - afectou particularmente o concelho nas últimas duas décadas, embora tenha havido recentemente um ligeiro acréscimo.

O tipo de povoamento do concelho é centralizado, na medida em que cerca de 80% da população reside na vila. Este processo tem vindo a evidenciar-se ao longo dos tempos, reflectindo o urbanismo característico das sociedades contemporâneas.

Ao nível da educação, o concelho possui apenas um Agrupamento de Escolas, onde se enquadra a totalidade das estruturas educativas do concelho.

Quanto aos níveis educacionais da população, a taxa de analfabetismo diminuiu de 32% em 1981, para 20% em 1991, consequência do processo de democratização no acesso ao ensino, da extensão da Rede Escolar e do aumento da escolaridade obrigatória. Dados recentes indicam que a taxa de analfabetismo desceu para volta dos 15%, encontrando-se, no entanto, ainda distante da média nacional, que baixou para perto dos 9%.

Em 1991, apenas 3,3% da população residente possuía um curso superior, sendo muito elevada a percentagem de pessoas com nível de habilitação igual ou inferior ao ensino primário, 70,9%.

Em 2001, houve uma evolução do número de pessoas com escolaridade intermédia e 7,1% têm já curso superior.

A elevada taxa de crescimento do sector terciário (constitui o principal empregador) no concelho A, deve-se por um lado, à saída de mão-de-obra da actividade agrícola e, por outro, ao próprio processo de urbanização.

Constata-se que é atribuída pouca importância às habilitações académicas, facto que se traduz na forma pouco empenhada como os alunos vêm a escola e a necessidade de estudar.

Face às características apresentadas pelos alunos dos dois Agrupamentos anteriormente descritos, houve a necessidade de se desenvolver projectos de acção tutorial.

O projecto de tutorias do Agrupamento de Escolas e Jardins de Infância C tem 20 professores tutores, enquanto no Agrupamento de Escolas A, participam no trabalho desenvolvido pelo Gabinete de Apoio ao Aluno 1 professor-tutor/coordenador, uma psicóloga educacional e 15 directores de turma.

Participam no estudo 10 professores tutores das duas escolas (amostra). A escolha não é feita de uma forma aleatória, mas sobretudo com carácter inciso sobre o postulado a abranger, hipoteticamente representantes de duas escolas com projectos de tutoria diferenciados.

Trata-se de uma opção funcional pelas exigências inerentes aos objectivos, uma vez que, também pela natureza dos inquiridos, poder-se-ia ocorrer no risco da redundância das suas respostas e do consequente trabalho infrutífero do investigador, citando Quivy “se o investigador procurar diversificar sistematicamente os perfis, chegará forçosamente o momento em que já não conseguirá encontrar novos casos francamente diferentes dos que já encontrou e em que o rendimento marginal de cada entrevista suplementar decrescerá rapidamente” (p.163).

2.2.3.Instrumentos

Nesta investigação recorre-se à observação indirecta, umas de índole documental, outras não documentais. Esta técnica permite que o investigador se dirija a fontes documentais ou a sujeitos para obter a informação que procura. Como esta não é recolhida directamente, a objectividade torna-se mais reduzida, porque o sujeito intervém na produção da informação e esta depende da qualidade do instrumento utilizado. No entanto, este tipo de observação, neste contexto pedagógico revela-se adequado, dado que se pretende conhecer factos, opiniões, atitudes e concepções dos sujeitos da investigação.

Com respeito aos sujeitos da pesquisa vamos recorrer a entrevistas semi-estruturadas a docentes tutores das duas escolas.

Como início do processo e, seguindo a ordem tipológica que lhe está inerente, é consensual o recurso aos seguintes procedimentos:

1º- Análise documental

A análise de conteúdo foi uma das metodologias utilizadas neste estudo, tendo em conta que “a análise de conteúdo não é outra coisa senão uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e mais concretamente (ainda que não exclusivamente) dos documentos escritos”, segundo Quivy & Campenhoudt (2008:182).

Pretende-se tirar ilações da mensagem contida nos textos/documentos analisados (legislação em vigor na área das tutorias / medidas de apoio pedagógico, regulamento interno, projecto educativo) relativamente às representações que fazem dos projectos de tutoria em estudo.

2º- Entrevista

Como se pretende estudar o fenómeno de forma aprofundada, a entrevista é a técnica utilizada, permitindo ao investigador um contacto directo com o inquirido, através do qual o interlocutor exprime as suas percepções do plano de acção tutorial, as suas interpretações e experiências, facilitando ao investigador a expressão do inquirido.

O recurso à entrevista decorre do facto de ser uma forma de conhecer o que sucede e como sucede determinado acontecimento ou facto numa escola, através das questões colocadas aos que estão envolvidos na situação em causa. Foi partindo desta ideia, que optámos pela entrevista como meio de recolher opiniões junto dos professores que estão no terreno a desempenhar funções de tutor nas duas escolas em estudo.

A opção por estes docentes prende-se com o facto de nos poderem ajudar a melhorar os nossos conhecimentos sobre este tema, através da apresentação dos resultados dos seus trabalhos e dos problemas que encontraram. Este tipo de entrevista não obriga a uma técnica específica, sendo tanto mais rica quanto mais bem formulada estiver a pergunta de partida.

A entrevista semi-estruturada é sempre solicitada pelo investigador e reporta-se ao tema por ele imposto. O seu objectivo está aliado aos da investigação e não ao desenvolvimento pessoal do entrevistado. Deste modo, de acordo com Quivy (2008, p. 74): “é por isso que se fala cada vez mais de entrevista semidirectiva ou semiestruturada”.

Quanto às características das entrevistas, baseamo-nos em Quivy & Campenhoudt (2008) para descrever uma entrevista semi-estruturada. Segundo os autores referidos:

“Em comparação com a entrevista exploratória, o investigador (na entrevista) centrará mais a troca em torno das suas hipóteses de trabalho, sem por isso excluir os desenvolvimentos paralelos susceptíveis de as matizar ou de as corrigir. Além disso – e é esta a diferença essencial - o conteúdo da entrevista será objecto de uma análise de conteúdo sistemática, destinada a testar as hipóteses de trabalho” (Quivy, 2008, p.193).

Tendo como base estes autores, pretendemos neste estudo incidir nas questões apontadas como pertinentes no quadro teórico, analisar o conteúdo das respostas, de maneira a tirar ilações sobre os projectos de tutoria em causa. Não se pretende, no entanto, comprovar ou contrariar hipóteses previamente definidas, mas sim compreender as razões e conhecer os efeitos que justificam estes projectos de tutoria, na perspectiva dos seus responsáveis.

Trata-se de uma entrevista que não é completamente aberta, nem dirigida por um número elevado de perguntas precisas e na qual o entrevistador, embora apresente uma série de perguntas calculadas, “tanto quanto possível, deixará andar o entrevistado para que este possa falar abertamente” empenhando-se “simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos, cada vez que o entrevistado deles se afastar” (Quivy, 2008,p.192).

Os objectivos da entrevista semiestruturada prendem-se com a análise que os “actores dão às suas práticas, com as quais se vêem confrontados, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências” como se pode ler na obra de Quivy (2008, p.193).

Mediante, a entrevista é possível fazer a análise de uma situação específica, neste caso a acção tutorial, obter os diferentes pontos de vista dos interlocutores, fazer a reconstituição de um processo de acção de experiências ou acontecimentos do passado recente (Quivy, 2008, p.193).

Segundo Quivy (2008, p.194), a entrevista semiestruturada na metodologia de investigação, traz duas vantagens:

- “A grande profundidade dos elementos de análise recolhidos;

- A flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência”.

Neste tipo de entrevista, semi-estruturada conduz-se a pessoa interrogada de uma forma livre sobre o tema, dando desse modo possibilidade à ocorrência de respostas diferentes daquelas que o investigador teria esperado. As perguntas permanecem assim abertas, não induzindo as respostas. Optou-se pela gravação das entrevistas para que pudessem ser ouvidas posteriormente.

Uma entrevista desta natureza, para ser bem-sucedida, depende por um lado da composição das perguntas e, por outro, da aptidão de quem faz a entrevista.

Pelos motivos apresentados, a entrevista semi-estruturada é a que melhor se aplica a este estudo, em conjunto com a respectiva análise de conteúdo.

A elaboração dos instrumentos de recolha de dados e a sua interpretação têm que ser feitas com muito cuidado, para garantir que as ilações retiradas a partir da análise de conteúdo sejam rigorosas. Isso não significa, porém, a garantia total de imparcialidade nos discursos dos entrevistados ao terem consciência de que se trata de um trabalho de pesquisa e dos mesmos terem sido gravados.

A realização das entrevistas foi precedida da elaboração de um plano e de um guião de entrevista (anexo) com os objectivos gerais e específicos, os tópicos principais e as questões centrais a colocar aos entrevistados. Do guião das entrevistas, extraímos os objectivos, para procedermos à análise do conteúdo das entrevistas, de modo a conhecermos as representações que os vários professores tutores têm do projecto de acção tutorial em que estão envolvidos.

As entrevistas afiançam o anonimato dos interlocutores, pelo que atribuímos nomes fictícios para garantir o seu anonimato. Os objectivos do nosso estudo e em particular os da entrevista foram devidamente apresentados aos professores que colaboraram nesta investigação.

2.2.4. Procedimentos

O estudo apresenta dois momentos, que consistem na análise documental dos projectos educativos, regulamentos internos e projectos de tutoria, permitindo conhecer a forma como cada escola interpreta a legislação e põe em prática esta medida de apoio educativo e, no segundo momento, a realização de entrevistas semi-estruturadas a 10 professores tutores, sendo que dois são os responsáveis por projectos de tutoria, em escolas diferentes.

Considerando, que a entrevista é a técnica de recolha de dados privilegiada neste trabalho, há factores de natureza operacional que importa expressar. Um deles é o local de realização da entrevista. O entrevistador tomou a iniciativa e a subtilidade de escolher o local mais apropriado para que a mesma fosse bem-sucedida, não somente pelo espaço físico a que sujeitou o entrevistado (ruídos, temperatura, etc...) mas também pelo ambiente anímico. Deste modo, pretendeu-se que o entrevistado se identificasse, pessoal e profissionalmente, com o local da entrevista.

Outro factor ligado à situação de entrevista é o tempo, sendo necessário conciliar o horário dos entrevistados, com a duração da entrevista, tendo sempre presente o facto de estarem a dispor do seu tempo em favor do interesse do entrevistador. Apesar disso, todos os entrevistados se mostraram disponíveis.

A interacção estabelecida entre o entrevistador e os seus interlocutores permitiu ao primeiro perceber e desvendar aquilo que os segundos, por vezes, não diziam mas pensavam. E o mesmo aconteceu no sentido contrário, em que os entrevistados, com alguma frequência, intentavam conhecer as razões do entrevistador, condicionando, se bem que, pela positiva, a profundidade das suas respostas.

Considerando a duração das entrevistas, o recurso ao registo magnético foi muito pertinente pois permitiu as suas posteriores transcrições.

A utilização de um guião prévio e estruturado de questões não invalidou, no entanto, que por vezes, a ordem das questões fosse alterada. Porém, esta flexibilidade na execução do guião, não levantou obstáculos à obtenção de informações.

2.5. Apresentação e análise dos dados

2.5.1. Análise documental

Tendo presente que um dos objectivos deste estudo é descrever a modalidade de apoio em tutoria nos dois Agrupamentos, C e A, procedeu-se nesta fase à identificação das referências e dos objectivos concebidos para esta forma de apoio, nos respectivos projectos educativos e regulamentos internos.

A análise documental do projecto educativo do agrupamento de escolas C permite encontrar diversas referências ao projecto de tutorias.

Ao descrever a população discente diz-se “Não existem problemas de assiduidade significativos, e, quando surgem, são devidamente acompanhados pelo Educador/Professor/Director de Turma/Tutor”.

Seguidamente apresentam-se as várias formas de acompanhamento de que os alunos dispõem, nas quais se inclui o projecto Tutorias, que se reveste aqui, claramente, como uma medida de apoio educativo.

Tendo em conta as seguintes finalidades do projecto educativo
“2. Combater o insucesso e abandono escolares”;
“7. Desenvolver mecanismos de apoio e recuperação para alunos com dificuldades de aprendizagem”;
“13. Conceber políticas educativas inclusivas destinadas à igualdade de acesso e sucesso para todos”, o Projecto Tutorias surge como uma das principais estratégias de acção.

Outra dimensão do projecto educativo do agrupamento de escolas C é a formação e também aí, depois de auscultadas as necessidades da comunidade educativa, menciona-se a “Articulação entre Conselhos de Turma e Projecto Tutorias” como uma das áreas prioritárias de formação, no que diz respeito ao pessoal docente.

Do mesmo modo a formação de alunos é um aspecto fundamental que não se circunscreve aos programas curriculares. Pelo que

“a escola como espaço de socialização alargado deve promover o desenvolvimento equilibrado e saudável do indivíduo em todas as suas vertentes, especialmente na aquisição de valores basilares, e é transversal a todas as áreas curriculares e não curriculares assim como, um dever de todos os intervenientes na comunidade educativa”. (PE, p. 14)

A tutoria é, igualmente, uma das estratégias propostas para dar cumprimento a esta necessidade de formação de alunos.

A Segurança, quarta dimensão do projecto educativo do agrupamento de escolas C, não pode ser dissociada da meta principal deste projecto que é a melhoria da qualidade do sucesso. E assim sendo, “Uma escola em que todos se sintam seguros facilita uma visão do sucesso como algo positivo e recompensador a curto, médio e longo prazo, e assegura consolidação das aprendizagens”.

Arrogando que a prevenção é o melhor caminho para a segurança, há que investir em” projectos que permitam a informação e a formação dos nossos alunos, tendo em conta que uma população esclarecida e assertiva é menos vulnerável a influências externas comprometedoras do seu pleno desenvolvimento”.

Com o objectivo de Educar para a segurança deseja-se a “Reformulação do Projecto Tutorias e do Gabinete de Apoio ao Aluno, como instrumentos conducentes ao sucesso”.

O Regulamento Interno do agrupamento de escolas C contém o Projecto de Tutoria nos Serviços Especializados de Apoio Educativo, definindo-os como sendo “todos os que se destinam a promover a existência de condições que assegurem a plena inclusão escolar dos alunos, devendo conjugar a sua actividade com as estruturas de orientação educativa”.

Acresce no supracitado Regulamento Interno, a referência à figura do professor Tutor, bem como as suas competências, o seu perfil e a sua responsabilidade na elaboração do plano de acção Tutorial.

A análise documental do projecto educativo do agrupamento de escolas A coloca as tutorias nas estruturas de apoio e enriquecimento do currículo, através da génese e desenvolvimento de um Projecto de Intervenção Primária em Contexto Escolar que “promova o sucesso escolar, combata o absentismo e o abandono escolares...”, permita “Implementar o exercício efectivo da Acção Tutorial” e a promoção da figura do Professor Tutor.

O Projecto de Intervenção Primária em Contexto Escolar foi promovido através da criação do Gabinete de Apoio ao Aluno, cujas atribuições são entre outras:

“a) Fazer o levantamento dos factores que, em cada caso, contribuem para os fenómenos do absentismo, abandono e insucesso escolares”;

“d) Implementar o exercício efectivo da acção tutorial”;

É também importante salientar que há uma efectiva articulação entre o trabalho desenvolvido pelo Projecto de Intervenção Primária em Contexto Escolar, Projecto de Educação para a Saúde, Serviço de Psicologia e Orientação, Grupo de Educação Especial/ Apoio Educativo e Direcção de Turma, constituindo desse modo, um dos pontos fortes do funcionamento do agrupamento de escolas A.

O projecto “Conversas com pais” sobre hábitos e métodos de estudo e sobre atitudes e comportamento, bem como a criação de equipas de mentorias, cuja finalidade é fomentar a cooperação entre alunos de diferentes ciclos de ensino na resolução de problemas/dificuldades, fazem parte do Gabinete de Apoio ao Aluno. Estes projectos constituem-se como estratégias para solucionar os problemas diagnosticados no projecto educativo, a referir Organização, Sucesso/Insucesso e Segurança.

No que concerne ao Regulamento Interno do agrupamento de Escolas A, o Gabinete de Apoio ao Aluno tem expressão através de quatro artigos que retratam, respectivamente, a definição de Gabinete de Apoio ao Aluno no artigo 116º, no artigo 117º a sua composição, no artigo 118º as suas competências e no artigo 119º a referência ao Coordenador, onde se diz que “o gabinete de apoio ao aluno é coordenado pelo docente do projecto de intervenção primária em contexto escolar”.

Da análise dos documentos internos dos dois agrupamentos, sobressai que o desenvolvimento de planos de acção tutorial pode ser um contributo importante para a escola intervir juntos dos alunos, prioritariamente no domínio da prevenção primária e das estruturas de apoio educativo.

A percepção de que os modos de implementação da acção tutorial não são, nem podem ser universais, apesar da moldura legal que a assiste, foi visível nas referências encontradas nos documentos internos (Projecto Educativo e Regulamento Interno) dos dois agrupamentos.

Cada agrupamento terá reflectido sobre os seus problemas, definindo metas e procurando as estratégias adequadas, tendo em conta as suas realidades concretas.

No Agrupamento C a acção tutorial surge enquadrada nos apoios educativos, em clara articulação com os conselhos de turma e dando resposta às finalidades do projecto educativo.

No Agrupamento A, as tutorias aparecem também nas estruturas de apoio educativo, mas fazendo parte de um eixo comum que é o Gabinete de Apoio ao Aluno, do qual emergem outros projectos como o Projecto de Educação e Saúde, o Serviço de psicologia e Orientação e as Mentorias.

Em termos de Regulamento Interno, no Agrupamento C, encontramos a tutoria enquanto serviço de apoio educativo, o perfil do tutor, as suas competências e o plano de acção tutorial. No caso do Agrupamento A, a referência diz respeito ao gabinete de apoio ao aluno e ao respectivo coordenador.

Apesar das diferentes abordagens que os dois agrupamentos fazem em relação a esta modalidade de apoio, é notória a sensibilidade à sua implementação, visível quer nos projectos educativos, quer nos regulamentos internos.

2.5.2. Entrevistas

Com o objectivo de recolher opiniões junto dos profissionais que se encontram nas escolas a desempenhar funções de tutor, realizaram-se entrevistas a dez professores.

A recolha de dados qualitativos, através da análise de conteúdo das entrevistas, propõe-se conhecer as práticas dos professores que exercem a tutoria nas duas escolas.

Na edificação dos dados obtidos a partir da análise de conteúdo das entrevistas, elegemos cinco aspectos conforme os tópicos previamente designados: 0) Apresentação, 1) Conceito de tutoria, 2) Recursos humanos, 3) Desenvolvimento e Formação do professor tutor, 4) Plano de Acção Tutorial, 5) Normativos.

Adoptámos como linha de acção, a análise de cada bloco de questões, por entrevistado, seguida da analogia com o respectivo quadro teórico.

Com a intenção de manter o anonimato dos professores tutores entrevistados, utilizou-se a seguinte designação: Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4, Professor 5, Professor 6, Professor 7, Professor 8, Professor 9, Professor 10.

A nossa amostra é constituída por 10 professores, 9 do género feminino e 1 do género masculino. Em relação ao tempo de serviço, 4 professores têm entre 15 a 20 anos de serviço, 1 professor tem entre 20 e 25 anos de serviço e 5 professores têm mais de 25 anos de serviço.

Relativamente ao tempo de serviço em cada uma das escolas, verifica-se que no Agrupamento de Escolas C, 3 professores exercem funções há menos de 4 anos, 2 professores entre 9 a 12 anos, 3 professores entre 17 a 20 anos e 1 professor há mais de 27 anos. O professor do Agrupamento de Escolas A lecciona na escola há 8 anos.

Em termos de formação inicial, 2 professores são da área das Ciências Exactas, 2 professores da área das Línguas, 2 professores de História, 2 professores de Artes, 1 professor de Teologia e 1 professor de Educação Física.

Esta caracterização da amostra encontra-se expressa no quadro que a seguir se apresenta.

Tutor	Sexo	Tempo de serviço	Tempo serviço Na escola	Formação inicial
1	Feminino	30	20	Licenciatura em Educação Tecnológica
2	Feminino	26	17	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas
3	Feminino	16	12	Licenciatura em Línguas e Literaturas Clássicas
4	Feminino	28	27	Licenciatura em Farmácia
5	Feminino	27	9	Licenciatura em História e Geografia de Portugal
6	Feminino	23	18	Licenciatura em Geologia
7	Feminino	19	2	Licenciatura em ensino (variante Educação Visual)
8	Feminino	16	4	Licenciatura em Educação Física
9	Feminino	15	4	Curso Básico de Teologia
10	Masculino	25	8	Licenciatura em História

Relativamente ao conceito de tutoria, o Professor 1 diz que ser tutor é ajudar, através de diferentes formas. Segundo o Professor 2, é a relação de proximidade estabelecida na tutoria, que permite ajudar o aluno quer “...no currículo mas também numa vertente mais pessoal”.

O Professor 3 salienta a acção de ajudar o aluno, dizendo que “aquele aluno que tem uma dificuldade que não consegue ultrapassar sozinho, o tutor serve para ajudar...”

Ao ser questionada sobre o que é ser tutor, o Professor 4, destaca que é uma forma de estar próximo dos alunos, “...ajudando-os a construir o seu próprio projecto de vida de acordo com as dificuldades que os conduziram à tutoria”, podendo estas serem relativas ao seu percurso escolar, ou às suas atitudes.

A Professora 5 diz que ser tutor é acompanhar o aluno, ouvi-lo e orientá-lo. Dá ênfase à integração do aluno na escola, pelo que atribui uma grande importância à disponibilidade do tutor para saber escutar. Esta opinião é partilhada pelo Professor 7, “...acompanhar o aluno, não só do ponto de vista escolar, mas também, ao nível afectivo, através das conversas.”

À questão em causa, o Professor 6 respondeu que ser tutor é, fundamentalmente, acompanhar o aluno colmatando a falta, que por vezes existe, de apoio por parte da família.

O relato do Professor 10 transmite uma visão de tutoria integrada, que pode abranger diversos domínios, de modo que “...qualquer aluno pode ser passível de tutoria.”

Se por um lado temos no testemunho anterior uma visão integrada de tutoria, que pode desse modo abarcar diversas áreas, revela-se na experiência do Professor 8 uma perspectiva do exercício da tutoria, num domínio específico, como é o caso do desenvolvimento motor.

A Professora 9 introduz um caso particular, relativo a tutorandos que “ (...) são alunos com necessidades específicas (NEE) por isso converso muito com eles, ajudo-os a resolver problemas que eles têm no dia-a-dia.”

Os dez professores tutores entrevistados têm em comum o facto de considerarem que ser tutor é, fundamentalmente, ajudar o aluno a superar dificuldades.

Esta situação é apresentada nos estudos de Lázaro e Asensi (1989) que definem tutor como alguém que realiza uma actividade inerente à função de professor, com o propósito de facilitar o ensino-aprendizagem.

A noção de tutor emitida pelos entrevistados é corroborada por Azevedo e Nascimento (2007, p.100):

“encaramos a figura de tutor como alguém que é capaz de potenciar o projecto e sentido de vida daquele que acolhe, contribuindo para que todas as suas potencialidades sejam despertas e estimuladas”.

No que diz respeito à questão – Porquê tutor nesta escola? Os Professores 1, 2 e 9 alegam que é uma função que lhes dá prazer realizar, fazendo parte da equipa, desde o início do projecto na escola.

Perspectiva distinta é a apresentada pelos Professores 3, 4, que afirmam existir na escola um número elevado de alunos que precisam de acompanhamento. Também o Professor 6 corroborou esta posição:

“Achei que (...) fazia muito sentido porque nós temos uma grande parte dos nossos alunos, cuja falta é precisamente (...) acompanhamento, (...) de orientação. Não são, por vezes, miúdos com problemas de aprendizagem, mas (...) que precisam de alguém mais velho que os oriente (...)”

Sobre esta questão, o Professor 5 reporta-se à carência de acompanhamento por parte da família, que alguns alunos padecem, reforçando ainda:

“A nossa escola regista algumas situações de alunos que não são bem orientados, nem bem acompanhados pelos seus encarregados de educação. Esta situação acontece porque os pais também não sabem como acompanhar, nem como orientar os seus filhos”.

O depoimento dos Professores 7 e 8 revela a especificidade da tutoria, uma vez que está directamente relacionada com as respectivas áreas de leccionação dos professores, as Artes e a Educação Física. O Professora 7 afirma:

“ (...) para trabalhar as suas aptidões ao nível da psicomotricidade, usando o bordado por exemplo. É um acompanhamento virado para a arte. (...) é quase uma arte terapia.”

A propósito desta temática, o desempenhar a tutoria no agrupamento em causa, o Professor 10 explica:

“ Quando fui convidado para ser o representante do Ministério da Educação na Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco e o coordenador do projecto no agrupamento. (...) apresento o projecto que chamei “Intervenção primária em contexto escolar”, para resolver os problemas de escolaridade.”

Este entrevistado menciona, assim, que é tutor na sua escola por inerência da sua nomeação para representar o Ministério da Educação na referida comissão, decorrente do Protocolo de Cooperação com o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, datado de 3 de Junho de 2006.

Relativamente ao que pretendem com a prática da tutoria todos os entrevistados assumem que o seu propósito é ajudar os alunos a superarem as suas dificuldades, realçando que estas, podem ser de diversas áreas.

Dando força a esse intento, o Professor 1 refere: “melhorar a auto-estima”, sendo corroborado pelo Professor 9, que diz: “(...) fazer com que se sintam bem”.

Em síntese, há uma ideia clara e partilhada entre os dez professores sobre o que pretendem com o exercício da tutoria, validada por Ramos (2008) ao afirmar que a acção tutorial revela-se fundamental para a ultrapassar as dificuldades que se apresentam aos alunos no processo de ensino aprendizagem ou na sua integração no grupo.

Ainda Ramos (2008,p.109), segundo as palavras de Garcia Hoz (1984), apresenta a tutoria pessoal como “um processo de ajuda a um indivíduo, visando que o mesmo obtenha o conhecimento suficiente de si mesmo e do mundo que o rodeia, para que seja capaz de resolver os problemas que lhe vão surgindo ao longo da vida.”

A apreciação e análise dos excertos das entrevistas permite enunciar as principais características, essenciais ao professor para desempenhar as funções de tutor: empatia, proximidade, disponibilidade e confiança.

Em relação à necessidade de existir um perfil de professor tutor, os entrevistados mencionam que “é preciso ter perfil” (Professor 4), acrescentando-se mesmo “que nem toda a gente tem o perfil para ser tutor” (Professor 6).

Opinião diferente apresenta o Professor 9 ao dizer “(...) que qualquer colega pode ser (...)” tutor, legitimada nos estudos de Ramos (2008) onde a tutoria se assume como uma acção fortemente imbricada no processo educativo exercida por uma qualquer docente.

Sobre a questão de os professores considerarem que têm a formação adequada para desempenhar as funções de tutor, obtivemos respostas diferentes dos vários actores do terreno e classificámo-los em duas categorias: os que consideram ter e os que acham não possuir formação específica para serem tutores.

A formação adequada para ser tutor é entendida, pelos professores 7 e 8, como sendo aquela que é a respectiva formação inicial, uma vez que é nesses domínios que é exercido o acompanhamento tutorial, atendendo-se deste modo, às diferenças dos alunos e às dificuldades individuais de cada um.

Os outros professores afirmam não possuir formação específica para serem tutores, acrescentando a esse facto, o Professor 5, precisar de alguma formação, ao nível da psicologia.

Esta opinião, a necessidade de formação, é reforçada pelos Professores 2, 3, 6 e 10.

Nesse sentido e revisitando a bibliografia que temos por referência “desencadear nos docentes em formação, uma permanente atitude indagadora, reflexiva e crítica da sua própria actuação, bem como das propostas educativas e da organização e funcionamento das instituições educativas em que se movimentam” (Cortesão, 2000, p.50), evidencia essa necessidade de formação sentida pelos entrevistados.

No que concerne ao domínio das tutorias estar presente no plano de formação da escola, podem ser observadas duas categorias: está ausente e está presente.

Na categoria está presente, os professores apontam as formações de curta duração como condição já existente na escola que permite, se for devidamente aproveitada, a prática da tutoria (Professores 2,3,6, 7 e 9).

Citando Leite (2002a) são conhecidas algumas soluções da responsabilidade de equipas de professores, e que constituem verdadeiras inovações em termos da acção dos professores no desenvolvimento de projectos.

Os professores 3 e 6 apontam o facto de os Centros de Formação não darem resposta a esta área, dizendo: “nunca me lembro de aparecer uma formação em tutorias” (Professor 3) e “... ao nível do Centro de Formação nunca se conseguiu” (Professor 6).

Ao questionarmos os professores sobre as oportunidades que a escola oferece para promover o trabalho colaborativo entre os tutores, ou seja, os factores potenciadores do trabalho colaborativo como condições indispensáveis à promoção da referida acção tutorial, encontramos respostas que podemos classificar em duas categorias: oportunidades a criar e oportunidades existentes.

Nas oportunidades a criar os professores apontam a gestão de reuniões e a elaboração de horários compatíveis, de forma a permitir uma gestão correcta das reuniões formais e informais entre os docentes de modo a rentabilizá-las para o exercício da acção tutorial (Professores 1,2, 5,8 e 9).

Nas oportunidades existentes os professores utilizam as relações informais para promover a troca de ideias, falar sobre o comportamento dos alunos, sobre o trabalho a realizar, conciliando o “seu tempo disponível” e “passa pela boa vontade” (Professor 3).

A necessidade de criar oportunidades para o exercício do trabalho colaborativo entre tutores é reforçada por Martín, (2008) que refere a necessidade de promover a

formação de tutores, bem como a de criar condições para que se realize entre eles um trabalho de natureza colaborativa.

Ao questionarmos os professores sobre a forma como o professor tutor interage com os professores do conselho de turma, recebemos respostas que podemos classificar em duas categorias: através das reuniões do conselho de turma e, através de relações informais.

O recurso às reuniões de conselho de turma, é a estratégia apontada por todos os entrevistados, como meio do tutor interagir com os restantes professores, pelo que “temos privilegiado que o tutor seja do conselho de turma” (Professor 3) pois “possibilita a articulação do seu trabalho com os restantes professores” (Professor 3).

Leite (2002a), diz ser “ao nível do projecto curricular de turma que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos diversos professores dessa turma”, consolidando a opinião dos tutores anteriores.

Esta situação também se verifica nos objectivos da acção tutorial experimental, segundo Cros (1984), regulada pelo tutor e tutorando, em parceria com os Conselhos de Turma, nos quais são estabelecidas tarefas de acordo com os interesses e dificuldades dos alunos.

As relações informais, permitem, se forem devidamente aproveitadas, a comunicação dos tutores, junto dos professores do conselho de turma, pelo que estas são utilizadas para promover a troca de ideias, falar sobre o comportamento dos alunos, sobre o trabalho a realizar, conciliando o tempo e as oportunidades existentes (Professores 1,3,4,6,7e 8).

O Professor 10 corrobora esta ideia quando diz que faz todo o sentido que os professores tenham de recorrer aos contactos informais, para que desse modo, consigam estar “sempre em contacto permanente com aos professores”, tornando-se viável “ajudar os alunos em tempo útil”.

Na sequência sobre como é feita a interacção entre tutores e restantes professores, dos dez inquiridos, oito consideram que ela é eficaz “porque funciona” (Professor 7), ou seja, dessa forma tutores e restantes professores conseguem comunicar e ajudar o aluno.

Sobre o critério subjacente à designação dos tutores, obtivemos diferentes respostas que permitem estabelecer quatro categorias: pertencer ao conselho de turma, completar horário, boa relação com o aluno e a antiguidade na escola.

Fazer parte do conselho de turma, é segundo os Professores 1 e 8, o critério usado para a atribuição das funções de tutor.

A relação com o tutorando é referida pelo Professor 1 e 5 que explica o facto da “atribuição depende muito da relação que se tem com o aluno, da proximidade que existe e da sensibilidade que tem para ajudar o aluno”.

Apesar de realçarem que não é o melhor, o critério completar horário, surge como aquele que é utilizado para a designação de tutor, segundo os Professores 1, 2, 4, 6, 8 e 9.

Para o Professor 9, o tempo de serviço na escola, ou seja, a antiguidade é um dos pressupostos utilizados para a atribuição das funções de tutor.

A esta questão, os Professores 7 e 10, responderam não saber qual o critério subjacente à designação dos tutores na escola.

É interessante recordar o Decreto Regulamentar nº10/1999, no qual surge, pela primeira vez expresso num normativo, o perfil do professor tutor: “...docentes profissionalizados com experiência adequada e, de preferência, com formação especializada em orientação educativa ou em coordenação pedagógica” e constatar que não são estes princípios, os que são privilegiados, para a nomeação dos tutores.

Ao solicitarmos aos professores a caracterização da tutoria praticada, recorreremos às seguintes categorias: modalidade em grupo ou individual, local onde se realiza, duração, regularidade, actividades desenvolvidas e avaliação.

A apreciação e análise dos excertos das entrevistas relativamente à modalidade da tutoria permite-nos apontar três sub-categorias: individual (Professores 2, 3, 6, 7, 8 e 10) a par (Professores 1, 5 e 9) e, em grupos de cinco alunos (Professor 4).

As duas subcategorias, individual e em grupo são apresentadas por Arnaiz (1999) que explica a primeira como sendo baseada, na acção do professor-tutor com o aluno, tendo em consideração o sucesso/insucesso, a maneira de ser e de actuar do professor, enquanto a segunda se reporta à actuação do tutor num grupo de alunos. Esta classificação não inclui a tutoria a pares.

As características de cada subcategoria, segundo Arnaiz (1999), estão de acordo com a descrição que os entrevistados fizeram das suas práticas tutoriais.

Os locais onde decorre a tutoria são muito variados e vão desde o Gabinete de Apoio ao Aluno (Professores 1 e 10), à sala de directores de turma (Professores 2, 3 e 5), à Biblioteca Escolar (Professores 1, 2, 3 e 4), “quando é preciso pesquisar” (Professora 1), até zonas específicas da escola como o ginásio (Professor 8), a sala de Educação Visual (Professor 7) e os balneários (Professor 6). Estes três últimos locais estão directamente relacionados com a especificidade da tutoria exercida por estes professores.

No que diz respeito à duração da tutoria e sua periodicidade, esta varia entre os 45 minutos (Professores 1, 2, 3, 4 e 9) e os 90 minutos (Professores 5, 6, 7 e 8) semanais. O Professor 10 afirmou que quer a duração, quer a frequência das sessões de tutoria são variáveis explicando: “qualquer uma das medidas pode ser temporária. Por exemplo, no caso da tutoria eles têm que vir ter comigo 45 minutos semanalmente e eu posso começar a convocá-los quinzenalmente”.

Do leque de actividades efectuadas durante as sessões de tutoria, são as conversas, a que é realizada pela maioria dos professores (Professores 2, 3, 6, 7, 8, 9 e 10), o que nos confirma a importância que os tutores atribuem ao diálogo, ao saber escutar. O Professor 2 diz que inicia sempre a sessão de tutoria com uma conversa, que os conduz a diferentes assuntos que aproveita para explorar.

A organização dos materiais/ trabalhos escolares e a preparação para os testes são actividades realizadas pelos Professores 1, 2, 3 e 5, ocupando assim a segunda posição na lista de actividades eleitas pelos tutores.

Os Professores 1 e 5 elegem a realização dos trabalhos de casa, a par da pesquisa, como tarefas do acompanhamento tutorial.

A especificidade da tutoria exercida pelos Professores 4, 6, 7, 8 e 9, combina com as actividades desenvolvidas por estes tutores, que são respectivamente: a concretização dos planos de recuperação traçados para os alunos em causa, a implementação de regras de higiene pessoal, acções ligadas à arte, exercício físico e a resolução de fichas propostas pela Professora de Apoio.

Relativamente à avaliação, todos os indagados afirmam fazer a auto-avaliação com os seus tutorandos no final de cada período.

Revendo a bibliografia que temos por referência, Lázaro (1989), evidenciou as quatro fases do plano de acção tutorial:

- 1ª Fase: Planificação: finalidades, objectivos e recursos.
- 2ª Fase: Programação: prazo, tempos e actividades.
- 3ª Fase: Realização de actividades: análises, métodos e instrumentos.
- 4ª Fase: Controlo e avaliação: instrumentos, feedback.

As quatro fases do plano de acção tutorial apresentadas englobam as várias categorias descritas pelos tutores inquiridos.

A tabela seguinte dá uma visão global da tutoria praticada, com as respectivas categorias: modalidade em grupo ou individual, local onde se realiza, duração, regularidade, actividades desenvolvidas e avaliação.

Tutor	Individual/ grupo	Onde	Duração	Regularidade	Actividades	Avaliação
1	Grupo (par)	GAA e BE	45 minutos	Por semana	TPC, organização de materiais, pesquisa, preparação para os testes	Auto-avaliação no final de cada período
2	Individual	BE e sala de DT	45 minutos	Por semana	Conversa, preparação para os testes, organização de trabalhos.	Auto-avaliação no final de cada período
3	Individual	BE e sala de DT	45 minutos	Por semana	Conversa, preparação para os testes, organização de trabalhos.	Auto-avaliação no final de cada período
4	Grupo (5 alunos)	BE	45 minutos	Por semana	As que constam dos Planos de Recuperação	Auto-avaliação no final de cada período
5	Grupo (par)	Sala de DT	45+45 minutos	Por semana	TPC, organização de materiais, pesquisa, preparação para os testes	Auto-avaliação no final de cada período
6	Individual	Balneários	45+45 minutos	Por semana	Regras de higiene pessoal, conversas	Auto-avaliação no final de cada período
7	Individual	Sala de EVT e gabinete de trabalho	45+45 minutos	Por semana	Actividades ligadas à arte, conversas	Auto-avaliação no final de cada período, oralmente
8	Individual	Ginásio	45+45 minutos	Por semana	Exercícios físicos, conversas	Auto-avaliação no final de cada período
9	Grupo (par)	BE	45 minutos	Por semana	Fichas propostas pela professora de apoio e conversas	Auto-avaliação no final de cada período
10	Individual	GAA	Variável	Variável	Conversas	Auto-avaliação no final de cada período

Ramos, citando Álvarez y Bisquerra (1996), define tutoria como sendo uma acção sistemática e específica (processo), concretizada no tempo e no espaço (tempo semanal e espaço onde decorre), na qual o aluno recebe uma atenção individual ou em grupo. Nesta definição estão presentes os elementos básicos que caracterizam a tutoria: acção sistemática, plano de actuação, concretização no tempo e no espaço e ajuda personalizada e que todos os inquiridos atribuíram à sua prática tutorial.

Ao serem questionados sobre a existência do PAT (Plano de Acção Tutorial, os dez professores entrevistados, responderam favoravelmente.

Quanto ao responsável pela elaboração do Plano de Acção tutorial, verificou-se não existir uma concepção comum entre os dez professores auscultados. Os Professores 2, 7 e 8 indicaram com responsável pela génese do PAT, o tutor. Os Professores entrevistados 1, 3 e 6 aludiram à dupla tutor/ director de turma. O conselho de turma foi a estrutura pedagógica apontada pelos Professores 5 e 9, para a elaboração do já referido documento.

O Professor 10 apresentou a seguinte trilogia: Tutor/director de turma/encarregado de educação.

Para o professor 4 e, atendendo a que se tratam de alunos que têm um percurso escolar alternativo, o respectivo Plano de Acção Tutorial é da competência do Psicólogo Educacional.

Em relação à existência de um perfil de aluno tutorando definido na escola, constata-se não haver uma opinião unânime entre os professores inquiridos, sendo que quatro (Professores 2, 3, 5 e 6) respondem afirmativamente, um (Professor 1) diz estar em elaboração e quatro (Professores 4, 7, 8 e 9) admitem não saber.

Diferente é a resposta dada pelo Professor 10 que, considera que a tutoria pode abranger vários domínios, pelo que “qualquer aluno pode ser passível de tutoria”, não existindo pois um perfil definido para o tutorando.

Os dez tutores entrevistados afirmaram a existência de objectivos diferenciados, conforme o aluno que está a ser sujeito à prática da tutoria.

No que toca à avaliação da acção tutorial, que deve ocorrer ao longo do processo, todos citaram o relatório como instrumento utilizado, acrescentando que este é de carácter obrigatório, concebido por aluno tutorando e realizado no final de cada ano escolar. É este instrumento de avaliação que serve de base para a continuidade do trabalho a realizar, uma vez que a avaliação na acção tutorial, não pode ser quantitativa, importa utilizar algumas das actividades programadas para averiguar se os alunos estão ou não em sintonia com as pretensões da acção tutorial e, simultaneamente se se verificam progressos no percurso dos tutorandos (Giner, 2008).

A avaliação do grupo de tutores é feita pelo coordenador do projecto no final de cada ano lectivo. Este facto foi indicado pelos dois coordenadores inquiridos (Professores 3 e 10), corroborado pelos restantes tutores entrevistados, apesar de salientarem ser importante que existisse a possibilidade do grupo de tutores reflectir entre si, pensamento partilhado por Giner, (2008, p.237) uma vez que os grupos de

tutores que analisam em grupo as suas práticas docentes obtêm resultados de valor incomparável na reflexão sobre a sua própria prática.

Quando questionados sobre o facto de terem sido tutores no ano lectivo anterior, verificou-se que oito professores responderam sim (Professores 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9 e 10), enquanto dois afirmaram não ter realizado essas funções (Professores 6 e 8).

A avaliação da tutoria realizada no ano anterior pode ser observada sob o ponto de vista de três categorias: muito positiva, positiva e mal sucedida.

Muito positiva, foi a avaliação atribuída pelos Professores 1, 4, 7, 9 e 10, positiva pelo Professor 3 e mal sucedida pelos Professores 2 e 5.

Quando sondados no sentido de descreverem a relação estabelecida com os seus tutorandos, os inquiridos qualificaram-na com boa. É interessante referir atributos tidos em consideração nesta descrição, como respeito e compreensão (Professor 5), confiança (Professor 6), empatia (Professor 4) e carinho (Professor 7).

O relato do Professor 10 sintetiza os aspectos enumerados anteriormente:

“É importante o reconhecimento da autoridade, não autoritarismo, e da respeitabilidade numa pessoa que tem o papel de tutor. (...) chegar aos alunos sem me impor e fazer notar que eles têm de mudar, quando as suas atitudes põem em causa a escola, a turma e eles próprios. (...) dar amor e carinho àqueles... que são os que mais necessitam”.

A opinião anteriormente descrita é confirmada através do Princípio da Autonomia, que estabelece tutor e tutorando como sendo duas pessoas distintas, com direitos iguais e deveres fundamentais, mas com funções diferenciadas (Giner, 2008). O tutor possui conhecimentos e competências que permitem ajudar o tutorando a obter o desenvolvimento desejável, tendo a obrigação de criar situações propícias para a obtenção desse mesmo desiderato, respeitando a independência e a autonomia do tutorando, ajudando ao seu desenvolvimento e não estimulando uma dependência.

Percebeu-se que dos professores tutores inquiridos brotava um claro envolvimento afectivo com os seus tutorandos, perceptível em cada relato, em cada intervenção e só isso lhes dava força para continuar. Mas, também, foi-se percebendo da necessidade de marcar limites no envolvimento pessoal.

No que se refere à tutoria enquanto medida educativa, esta encontra-se contemplada na legislação através do Despacho Normativo nº 50/2005, no âmbito da implementação dos planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento, o

mesmo se verificando nos restantes documentos do agrupamento - Projecto Educativo, Projecto Curricular de Turma e Regulamento Interno. Esta informação foi corroborada pelos dez professores tutores inquiridos.

O conhecimento da legislação relativa à tutoria, é partilhada por todos os entrevistados, à excepção do Professor 7 que afirmou não conhecer os referidos normativos.

Das respostas dadas à questão sobre a forma como a escola implementou o projecto de tutorias, tendo por base os normativos vigentes, é clara, a necessidade de criar mecanismos que permitam um efectivo acompanhamento dos alunos, nomeadamente a falta de apoio, que se verifica por parte de algumas famílias.

Esta modalidade de apoio poderá ser uma das respostas possíveis para alguns dos problemas que atravessam a Escola, incidindo directamente no percurso escolar dos alunos, tantas vezes abandonados, e na sua formação como cidadãos, bem como na sua relação com a Escola e com a Família.

No caso dos Professores 2 e 10, respectivamente, coordenadores dos projectos de tutoria nos dois agrupamentos, para além de corroborarem o aspecto referido anteriormente pelos restantes colegas, destacam as suas nomeações para o desempenho de representantes do Ministério da Educação, nas Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ), bem como o desejo/necessidade de criarem um Gabinete de Apoio ao Aluno, como factores que conduziram à criação do projecto de tutorias.

Importa ainda mencionar que a assinatura do Protocolo de Cooperação entre o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e o Ministério da Educação, datado de 3 de Junho de 2006, estabelece que «De entre as funções que ao representante do Ministério da Educação forem atribuídas na CPCJ, podem incluir-se as de professor-tutor»,

As funções enquanto coordenador do projecto de tutoria são entendidas, pelo Professores 3, como as que se prendem com questões burocráticas (levantamentos de dados, elaboração de relatórios), bem como a orientação do trabalho dos tutores, enquanto o Professor 10 refere a coordenação do Gabinete de Apoio ao Aluno e dos projectos a ele conectados.

Existe um fio condutor nas ideias transmitidas pelos dois professores que é, de algum modo, a necessidade de realizarem um trabalho de coordenação dos projectos, relacionados com a tutoria, existentes nos dois agrupamentos.

Em relação à questão da existência de articulação entre a Escola e a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco, os coordenadores inquiridos responderam que ela é uma realidade. Verifica-se a respectiva presença nas reuniões

e o facto de constituírem o veículo de informação entre as duas estruturas, tal como preconiza o protocolo, acima referido, quando estabelece “outra função do professor-tutor será articular com as escolas do respectivo agrupamento e com outros estabelecimentos de ensino existentes no concelho onde se identifiquem casos de crianças sinalizadas à CPCJ por motivos de maus-tratos, negligência ou outras situações”.

Conclusão

O nosso trabalho abordou num primeiro eixo de análise duas realidades (duas escolas) em termos de modalidade de apoio através de tutorias, procurando identificar as referências e os objectivos para esta forma de apoio nos respectivos projectos educativos e regulamentos internos. Num segundo eixo de análise, procurámos compreender a percepção dos professores tutores, através de entrevistas semi-estruturadas, sobre o seu conceito de tutoria, enquanto modalidade de apoio pedagógico.

Verificamos que os dois agrupamentos de escolas estudados apresentam diferentes abordagens e aplicações da legislação que assiste a esta modalidade de apoio pedagógico, produto da reflexão sobre os seus problemas, definidora de metas e estratégias adequadas, tendo em conta as suas realidades concretas.

A escola actual precisa cada vez mais de ter soluções para atender à multiplicidade de alunos que a frequentam, no que concerne aos apoios educativos, para que dessa forma se evite o abandono escolar e se caminhe para o efectivo sucesso educativo. Nesse sentido, na organização dos apoios educativos é necessário estabelecer prioridades, enquadrando a acção tutorial Como resposta educativa, clarificando e definindo os seus princípios orientadores.

Os dois agrupamentos de escolas estudados expõem em comum uma população estudantil que apresenta retenções, baixo rendimento escolar, dificuldades de aprendizagem, falta de motivação, dificuldades de relacionamento com os diferentes membros da comunidade escolar, incumprimento de regras e ambiente familiar desestruturado.

De acordo com Leite (2001), não podemos continuar a ter crianças e jovens nas nossas escolas desentusiasmados com o que se lhes quer ensinar e com a forma como se lhes ensina, abandonando o sistema escolar e ficando pois com menos oportunidades para a vida futura.

A aplicação da tutoria, enquanto medida de apoio educativo, surge como garantia da igualdade de oportunidades que se deseja na educação, contribuindo para uma melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, situação confirmada por Ramos (2008,p.109) que apresenta a tutoria pessoal como “um processo de ajuda a um indivíduo, visando que o mesmo obtenha o conhecimento suficiente de si mesmo e

do mundo que o rodeia, para que seja capaz de resolver os problemas que lhe vão surgindo ao longo da vida”.

A análise dos projectos educativos e regulamentos internos dos dois agrupamentos permite constatar a sua importância na política interna de escola pela forma consistente e devidamente integrada nos respectivos documentos internos.

Em ambos os agrupamentos, a tutoria, enquanto medida educativa, está contemplada nos Planos de Recuperação e nos Planos de Acompanhamento, o mesmo se verificando no Projecto Educativo e no Regulamento Interno.

A análise de conteúdo das entrevistas, permite-nos, a partir das percepções dos entrevistados, tecer algumas reflexões e considerações finais sobre a forma como as escolas orientam esta modalidade de apoio em tutoria.

Na análise de conteúdo das dez entrevistas realizadas, elegemos cinco aspectos conforme os tópicos previamente estabelecidos: 1) Conceito de tutoria, 2) Recursos humanos, 3) Desenvolvimento e Formação do professor tutor, 4) Plano de Acção Tutorial, 5) Normativos. Para além disso, recolhemos as opiniões dos dois coordenadores do projecto de tutoria, no que respeita às funções inerentes ao cargo.

Relativamente ao conceito de tutoria, os entrevistados consideram que ser tutor é, fundamentalmente, ajudar o aluno a superar dificuldades, opinião secundada por Lázaro e Asensi (1989) que definem tutor como alguém que realiza uma actividade inerente à função de professor, com o propósito de facilitar o ensino-aprendizagem.

Quando questionados sobre a razão de ser tutor na respectiva escola, sobressai das respostas dadas, a necessidade de acompanhamento de um número elevado de alunos, embora seja mais forte o gosto comum por esse tipo de actividade, associado a uma grande sensibilidade, boa vontade e espírito de voluntarismo. Estes professores estão, alguns deles, envolvidos nos projectos de tutoria desde o seu início.

Ainda dentro do conceito de tutoria, verificámos existir uma concepção comum entre os dez professores tutores, confirmada por Ramos (2008) ao dizer que a acção tutorial revela-se fundamental para ultrapassar as dificuldades que se apresentam aos alunos no processo de ensino aprendizagem ou na sua integração no grupo.

Os professores entrevistados não têm um conceito claro e objectivo sobre os requisitos necessários para ser professor tutor. Alguns manifestam a necessidade de existir um perfil, ou seja, alguém com características adequadas para esta função, enquanto outros se revêem nos estudos de Ramos (2008) onde a tutoria se assume

como uma acção fortemente imbricada no processo educativo exercida por um qualquer docente.

No que concerne à formação e desenvolvimento profissional, os inquiridos dizem não ter nenhuma formação específica nesta área, embora a considerem necessária, referindo ainda que os Centros de Formação não dão respostas neste domínio, sendo muito importante, tal com diz Leite (2002a) algumas soluções da responsabilidade de equipas de professores, que constituem verdadeiras mudanças em termos da acção dos professores no desenvolvimento de projectos.

Na sequência das entrevistas realizadas, foi reconhecido que o Professor Tutor tem uma acção limitada e o sucesso da sua actuação será mais fácil se trabalhar em articulação com os outros agentes da escola: tutorando, conselho de turma, director de turma e encarregados de educação.

Foi também ponto assente que as escolas têm que regulamentar de forma efectiva esta modalidade de apoio, criando condições para a realização do trabalho colaborativo entre tutores, ideia reforçado por Martín (2008) que refere a necessidade de promover a formação de tutores, bem como a de criar condições para que se realize entre eles um trabalho de natureza colaborativo.

A propósito do critério subjacente à nomeação dos tutores foi exposto que não deveria continuar a subsistir a situação de “completar horário”, mas sim atender ao perfil desejável e legislado para este cargo.

No que diz respeito ao tópico, Plano de Acção Tutorial, os tutores caracterizaram o tipo de tutoria realizada, tendo surgido três categorias: individual, a par e em grupo. Em relação ao tempo disponível para estarem com os respectivos tutorandos, duas situações foram relatadas: 45 minutos e 90 minutos, por semana, sendo a primeira, considerada manifestamente insuficiente para um acompanhamento bem sucedido do aluno.

As conversas, o auxílio na realização de tarefas escolares e as actividades inerentes às tutorias específicas, foram as acções relatadas pelos vários tutores entrevistados.

Os aspectos referidos anteriormente, que resultam da avaliação da situação real de cada aluno, definindo os objectivos e estratégias no sentido de o apoiar, constituem de acordo com Lázaro (1989), o plano de acção tutorial e as suas quatro fases:

- 1ª Fase: Planificação: finalidades, objectivos e recursos.
- 2ª Fase: Programação: prazo, tempos e actividades.
- 3ª Fase: Realização de actividades: análises, métodos e instrumentos.
- 4ª Fase: Controlo e avaliação: instrumentos, feedback.

Os inquiridos destacaram a necessidade de estabelecer um Plano de Acção Tutorial, orientador do trabalho que vai ser concretizado, com objectivos bem definidos, os recursos a mobilizar e um mecanismo de controlo e avaliação do processo.

Reconheceu-se que a avaliação dos tutores é feita pelo coordenador, a partir dos relatórios individuais dos professores tutores. No entanto será desejável que cada professor tutor, ao realizar a sua autoavaliação, no final de cada ano, a partilhasse com todos os "professores tutores". Esta reflexão conjunta permite identificar pontos críticos e boas práticas.

É o resultado da autoavaliação dos tutores que viabiliza a continuidade do trabalho no ano seguinte, como podemos ver na análise feita pelos inquiridos sobre a tutoria desempenhada no ano anterior.

A explicação para a avaliação muito positiva (5 tutores), positiva (3 tutores) e mal sucedida (2 tutores) reside, segundo os entrevistados, na relação estabelecida com os tutorandos, sendo “importante o reconhecimento da autoridade, não, do autoritarismo, e da respeitabilidade duma pessoa que tem o papel de tutor” (Professor 10).

Como podemos ver na análise das respostas relativas aos normativos legais subjacentes à tutoria, constata-se que todos os professores tutores entrevistados conhecem a legislação e realçam a importância da definição de uma política interna de escola, que regularize os modos de organização e a implementação da Acção Tutorial, integrando-a nos documentos da Escola.

A totalidade dos professores inquiridos diz que a escola implementou o projecto de tutorias, tendo por base os normativos vigentes e dando cumprimento à necessidade de criar mecanismos que permitam um efectivo acompanhamento dos alunos, nomeadamente a falta de apoio, que se verifica por parte de algumas famílias.

Da análise das entrevistas dos coordenadores, sobressai o facto de ambos estarem ligados aos respectivos projectos, desde a sua origem. Nas duas escolas, estes professores foram nomeados representantes do Ministério da Educação, nas correspondentes Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ), dando cumprimento ao estabelecido no Protocolo de Cooperação entre o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e o Ministério da Educação, no qual se estabelece

que as referidas Comissões integrem um «professor-tutor», que sirva de elo de ligação às escolas do respectivo concelho.

Simultaneamente, por necessidade das escolas e por indicação da legislação, criam-se nas escolas os Gabinetes de Apoio ao Aluno, coordenados pelos professores-tutores/representantes na CPCJ.

Este percurso semelhante entre os coordenadores dos projectos de tutorias dos Agrupamentos C e A, passa a denotar características diferentes quando analisamos a forma como as tutorias foram implementadas em cada uma destas escolas.

Deste modo, enquanto no agrupamento C existe uma bolsa de tutores e um Gabinete de Apoio ao Aluno, coordenados pelo professor-tutor/ representante na CPCJ, no agrupamento A é a partir do Gabinete de Apoio ao Aluno que são coordenados os apoios educativos. Nesta entidade encontra-se inserida a tutoria, bem como outros projectos que estão em funcionamento no agrupamento. Assim sendo, o exercício da tutoria é feito pelo coordenador e pelos directores de turma, não existindo uma bolsa de tutores. Por outro lado, no agrupamento C, não existe uma articulação tão visível entre as várias formas de apoio praticadas.

As principais dificuldades em desenvolver a modalidade de apoio em tutorias passam, segundo a coordenadora do projecto do Agrupamento C, pela falta de tempo e de horários compatíveis, quer entre tutores e tutorandos, quer entre professores. Ambos os factores encontram-se relacionados com a estrutura/organização da escola. Uma outra dificuldade apontada, neste caso pelo coordenador do projecto do Agrupamento A, prende-se com a carência de técnicos especializados (Psicólogos, Assistentes Sociais) para integrarem este tipo de projectos.

Por último, os coordenadores consideram que a implementação destes projectos desempenha um papel muito importante na dinâmica das escolas, mais concretamente no tipo de acompanhamento que se pode realizar aos alunos e lembram o papel basilar das Direcções no cumprimento da respectiva política pedagógica, onde estes projectos estão contemplados.

Das reflexões e considerações sobre a forma como as escolas estudadas orientam a modalidade de apoio em tutoria, é possível compreender melhor esta realidade e tecer um conjunto de recomendações que visam promover uma melhor qualidade, respondendo aos anseios concretos dos professores-tutores, de acordo com as directivas dos normativos em vigor.

Bibliografia

Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Allen, V. (Ed.) (1976). *Children as teacher: Theory and research on tutoring*. New York: Academic Press.

Azevedo, N., Nascimento, A. (2007). *Modelo de Tutoria: Construção Dialógica de Sentido(s)*: Revista Interações. nº7. Acedido em: 8, Outubro, 2010 em <http://www.eses.pt/interaccoes>.

Arnaiz, P.; Pascual (ed.), (1999). *La Tutoria: De la reflexion a la práctica*, Barcelona: EUB.

Baudrit, A. (2007). *A tutoria. Riqueza de um método pedagógico*. Porto: Porto Editora.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.

Correia, L. (org.) (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (org.) (2003). *Educação Especial e Inclusão Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.

Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: Um ofício em risco de extinção?*, Porto, Edições Afrontamento.

Cortesão, L., Leite, C. & Pacheco, J. Augusto (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação: Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.

Costa, J. (1992). *Gestão escolar. Participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.

Cros, F.; Michaux, M. (1984). *Le tutorat: une relation d'aide pédagogique et éducative*. Institut National de Recherche Pédagogique.

Cruz, M. (1990). *A situação do Professor em Portugal*. Relatório da Comissão criada

pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação. Lisboa: ME.

Delors, J. e al. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 3ª Edição. Porto: Edições Asa.

Dias, A., Silva, A., Pinto, C., Hapetian, I. (1998). *Autonomia das Escolas*. Lisboa: Texto Editora.

Foddy, W. (1996). *Como Perguntar - Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editora.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Edições Paz e Terra, 79-165.

Giner, A., Puigardeu, O. (2008) *La tutoría y el tutor. Estrategias para su práctica*. Barcelona:Horsori Editorial,S.L.

Gómez, P. (1992). *O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo*. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações D. Quixote e IIE.

González, M. (2003). *Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos in CORREIA, L. (Org.). Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 57 – 72). Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Kilpatrick, W. (2007). *O método de Projecto*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Lázaro, A. (1989). *Manual de Orientação Escolar y Tutoría*. Madrid: Editoria Narcea.

Leite, C. (1996). *O multiculturalismo na educação escolar: Que estratégia numa mudança curricular?*. Revista Inovação, 9(1-2), 63-81.

Leite,C.;Gomes,L.; Fernandes, P.(2001).Projectos Curriculares de Escola e de Turma.Porto: Asa Editores.

Leite, C., Fernandes, P. (2002a). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto: Asa Editores.

Leite, C. (2002b). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lowe, P. (1995). *Apoyo educativo y tutoría en secundaria*. Madrid: Editoria Narcea.
- Malik, L. (2003). *Será a Escola facilitadora de aprendizagens?* Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marcelo, C. (2005). *Formação de Professores para uma mudança educativa* (pp. 136-153). Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (1990). *Educação cívica e desenvolvimento pessoal e social. Objectivos, conteúdos e métodos*. Lisboa: Texto Editora. (77-98).
- Martin, X., Puig.J., Padrós, M., Rubio, L. § Trilla, J. (2008). *Tutoría. Técnicas, Recursos y Actividades*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Martínez, T.; Sánchez, M. (2008). *Bases teóricas para humanizar la educación a través dela orientación y la acción tutorial*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Ministério do Trabalho e Solidariedade Social. (1988). Gabinete de Estratégia e Planeamento - *Escolaridade obrigatória*. Lisboa: GEP.
- Molina, Icedo e Cruz. (2004). La Tutoria y las Habilidades de Lectoescritura .Acedido em: 8,Outubro,2010, em: <http://papyt.xoc.uam.mx/media/bhem/docs/pdf/114.PDF>
- Moore, W. G. (1968). *The Tutorial System and its Future*. Oxford: Pergamon Press.
- Morgado, J. (2003). *Os Desafios da Educação Inclusiva: Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas*. In L. M. Correia (Org.). *Educação Especial e Inclusão*. 73-88. Porto Editora. Porto.
- Morin,E. (2000). *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. S. Paulo: Cortez Editora pp.13-18.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp.15-33). Lisboa: Publicações D. Quixote e IIE.
- Nóvoa, A. (coordenação) (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000), *Pedagogia Diferenciada, das intenções à acção*. Porto Alegre, Artmed.
- Quivy, R. § Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, A.L. (2008). *La function tutorial. Un reto en la educación de hoy*. Granada:

Grupo editorial Universitario.

Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2007). *Trabalho colaborativo de professores*. Noesis, 71 (pp. 24-29). Lisboa: DGIDC.

Saraiva, M. (2001). *O conhecimento e o desenvolvimento profissional dos professores de matemática – Um trabalho colaborativo*, (pp. 44-68). Dissertação de doutoramento não publicada, Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Schon, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In A. Nóvoa (Ed) *Os Professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote.

Stoer, S. R. & Cortesão, L. (1999). *Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

Topping, K. (1986). *Parents as Educators*. London: Groom Helm.

Topping, K. (2000). *Tutoria* “ Academia Internacional de Educação. Departamento Internacional de Educação. Tradução de Margarida Vieira Gomes. Série Práticas Educativas.

UNESCO (1994), *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas específicas in Inovação*, vol. 7, nº 1 (1994), Lisboa, Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO, (2000), *Relatório Mundial sobre a Educação*. Porto: Asa Editores.

Referências legislativas

Lei de Bases do Sistema Educativo nº46/86, de 14 de Outubro.

Decreto-lei nº43/89, de 28 de Agosto.

Decreto-Lei nº286/89, de 29 de Agosto.

Decreto-lei nº35/90, de 25 de Janeiro.

Decreto-lei nº189/91, de 17 de Maio.

Decreto-lei nº190/91, de 17 de Maio.

Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de Junho.

Despacho Normativo 178-A/ME/93, de 30 de Julho.

Despacho Normativo nº27/97, de 2 de Junho.

Decreto-Lei nº115-A/98, de 04 de Maio.

Lei nº 147/99, de 1 de Setembro.

Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de Julho.

Lei nº49/2005 de 30 de Agosto.

Despacho Normativo 50/2005, de 20 de Outubro.

Decreto - Lei 771/ 2007.

Decreto-lei nº75/2008 de 22 de Abril.

ANEXOS

GUIÃO DA ENTREVISTA

MATRIZ DE OBJECTIVOS E TÓPICOS PARA TRATAR NA ENTREVISTA

Tópicos	Objectivos específicos	Tópicos para as questões	
<p>Bloco 0 Apresentação.</p> <p>Bloco 1 Conceito de tutoria.</p> <p>Bloco 2- Recursos Humanos Perfil do Coordenador do projecto das tutorias. Perfil do professor tutor.</p> <p>Bloco 3 Desenvolvimento e formação do professor tutor.</p> <p>Bloco 4 Plano de Acção Tutorial.</p> <p>Bloco 5 Os normativos</p>	<p>Bloco 0 - Caracterizar os elementos da amostra.</p> <p>Bloco 1 - Conhecer a representação dos entrevistados sobre o conceito de tutoria. -Enumerar as finalidades da tutoria. - Identificar as funções da tutoria.</p> <p>Bloco 2- -Articular com o meio (CPCJ e Outras).</p> <p>Bloco 3 -Saber se o professor designado tem formação específica para o desempenho da tutoria. -Averiguar se a escola garante a formação dos professores na área das tutorias. -Saber se existe trabalho colaborativo entre tutores e entre estes e o conselho de turma. -Conhecer o critério utilizado para a nomeação do professor tutor. - Saber se existe um perfil de professor tutor.</p> <p>Bloco 4 -Identificar o tipo de tutoria praticada (individual e/ou grupo): - Tempo -Espaço - Actividades - Avaliação (Plano de Acção Tutorial). -Conhecer as expectativas em relação</p>	<p>Bloco 0 Idade Sexo Anos de serviço Formação inicial</p> <p>Bloco 1 O conceito que os professores têm de tutoria. O que pretendem com as tutorias.</p> <p>Bloco 2 Funções desempenhadas pelo coordenador. Articulação entre a escola e a CPCJ. Características do professor tutor.</p> <p>Bloco 3 Existência de formação específica na área das tutorias. Plano de formação da escola contempla esta área. Desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os vários professores tutores. Estabelecimento de trabalho colaborativo entre o tutor e o conselho de turma. Critério utilizado para nomear os professores tutores. Está estabelecido nos documentos internos da escola o perfil do professor tutor.</p> <p>Bloco 4 Caracterizar a tutoria praticada (individual/grupo, tempo, local,, actividades e avaliação). Quem elabora o PTA. Perfil do aluno tutorando. Relação estabelecida entre tutor e tutorando.</p>	

	<p>aos resultados esperados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar quem elabora o Plano de Acção Tutorial. - Saber se existe um perfil de aluno tutorando. - Reconhecer o sucesso da relação tutor/tutorando. <p>Bloco 5</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os normativos referentes à tutoria. - Conhecer de que forma a tutoria está presente nos documentos internos (PE, RI, PCT) da escola. - Analisar as prática tutoriais à luz dos normativos (as diferentes interpretações dos normativos). 	<p>Bloco 5</p> <p>Normativos referentes à tutoria.</p> <p>Evidenciar a forma como a tutoria está, ou não, presente nos documentos internos da escola.</p> <p>As diferentes interpretações dos normativos pelas escolas estudadas.</p>	
--	---	--	--

GUIÃO DA ENTREVISTA – MATRIZ DE TÓPICOS A TRATAR: AS QUESTÕES

<p>- Bloco O Formação inicial Anos de serviço</p> <p>Bloco 1 O concepção que os professores têm de tutoria. O que pretendem com as tutorias.</p> <p>Bloco 2 Funções desempenhadas pelo coordenador. Articulação entre a escola e a CPCJ. Características do professor tutor.</p> <p>Bloco 3 Existência de formação específica na área das tutorias. Plano de formação da escola contempla esta área. Desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os vários professores tutores. Estabelecimento de trabalho colaborativo entre o tutor e o conselho de turma. Critério utilizado para nomear os professores tutores. Está estabelecido nos documentos internos da escola o perfil do professor tutor.</p>	<p>Bloco O 0- Apresentação dos objectivos da entrevista e solicitação de toda a colaboração. A garantia do anonimato. 1- Qual a sua formação inicial? 2- Quantos anos de serviço tem? 3- Há quantos anos lecciona na escola?</p> <p>Bloco 1 1-O que é para si ser tutor? 2-Porque ser tutor nesta escola? 3- O que pretende com esta prática?</p> <p>Bloco 2 1- Quais são as suas funções enquanto coordenador do projecto de tutorias? 2- Existe alguma articulação entre a escola e a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em risco? 3- Como é que ela é feita? 4- O que é necessário para ser professor tutor?</p> <p>Bloco 3 1- Considera que tem a formação adequada para desempenhar as funções de tutor? 2-O plano de formação da sua escola contempla o domínio das tutorias? 3- Sente que existem as oportunidades para a promoção do trabalho colaborativo entre os professores tutores na sua escola? 4- De que forma o professor tutor interage com os professores do conselho de turma? 5- Considera que essa interacção é eficaz? Porquê? 6- Sabe qual o critério subjacente à designação dos tutores na sua escola? 7-Esse critério está expresso nos documentos internos da escola?</p>
--	---

<p>Bloco 4 Caracterizar a tutoria praticada individual/grupo, tempo, local,, actividades e avaliação). Quem elabora o PTA. Perfil do aluno tutorando. Relação estabelecida entre tutor e tutorando.</p> <p>Bloco 5 Normativos referentes à tutoria. Evidenciar a forma como a tutoria está, ou não, presente nos documentos internos da escola. As diferentes interpretações dos normativos pelas escolas estudadas.</p>	<p>Bloco 4</p> <ol style="list-style-type: none">1- Caracterize a tutoria praticada (ind/grupo, onde, quanto tempo, regularidade, actividades e avaliação).2- Existe um Plano de Acção tutorial?3- No caso de existir o PTA quem o elabora?4-Encontra-se definido na sua escola um perfil para o aluno tutorando?5- Tem objectivos diferenciados conforme o tutorando?6- Descreva a relação estabelecida com o seu tutorando.7- Como é feita a avaliação do trabalho desenvolvido?8- Há obrigatoriedade de fazer um relatório?9- Por cada aluno/Pelo conjunto dos alunos?10-O trabalho de avaliação abarca também todo o grupo de tutores?11- Já foi tutor o ano passado?12-Lembra-se da avaliação realizada? <p>Bloco 5</p> <ol style="list-style-type: none">1- Conhece os normativos referentes à tutoria?2- O projecto de tutorias encontra-se expresso nos documentos internos da escola?3- De que forma é que na sua escola foi desenvolvido o projecto de tutorias, tendo por base os normativos vigentes?
--	--